

Berufsintegration unter sonderpädagogischer Perspektive:  
**Förderorientiertes Coaching von Jugendlichen am  
Übergang Schule-Beruf**

Abhandlung  
zur Erlangung der Doktorwürde  
der Philosophischen Fakultät  
der  
Universität Zürich

vorgelegt von

Silvia Pool Maag

von Vicosoprano-Soglio GR

Angenommen im Wintersemester 2006/07 auf Antrag von Herrn Prof.  
Dr. Wilfried Schley und Herrn Prof. Dr. Michael Schratz

Zürich, 2008



## **Widmung**

Meinen Eltern

## **Dank**

Das Entstehen dieser Arbeit ist der Unterstützung verschiedener Personen zu verdanken: Ohne die Professionalität und Initiative von Prof. Dr. Wilfried Schley, ohne sein Zutrauen und Vertrauen in das Gelingen und den Erfolg dieser Arbeit wäre Vieles anders geworden. Er ist mir als Mensch, Coach und Mentor eine wichtige Person. Frau lic. phil. Julia Antweiler hat sich im Rahmen ihrer Lizentiatsarbeit mit den jugendlichen Azubildenden und deren Wahrnehmungen von Coaching befasst. Danke für den grossen Einsatz und ein Lob für die Sensibilität im Vorgehen der Datenerhebung und Auswertung. Danke Patrick für deine unendliche Liebe und Christine für dein Nachfragen, Offensein und Dasein. Prof. Dr. Michael Schratz gebührt Dank für seine Bereitschaft, sich als Ko-Referent zu engagieren.

Auf Seiten der Projektpartner des Mittelschul- und Berufsbildungsamtes danke ich Luzi Schucan, Georges Kübler, Jolanda Lötscher, Sandra Abderhalden, Hansueli Leeser und Rainer Bürki für das entgegengebrachte Vertrauen, den Mut, sich auf Neues einzulassen und die Unterstützung im Prozess als kritische und wertschätzende Partner.

Liebe Coaches, liebe Coachees aus den verschiedenen Berufsbildungskontexten: Ich danke euch für die Bereitschaft zur Mitwirkung am Coachingprojekt und der begleitenden wissenschaftlichen Evaluation. Ohne eure Initiative und euer Engagement wäre Vieles, das wir heute über Coaching in der Berufsbildung wissen, noch unbekannt. Ihr habt es ermöglicht, neuem Wissen auf die Spur zu kommen.

Ohne ein inspirierendes Arbeitsklima wäre diese Arbeit noch nicht geschrieben. Ich danke allen am Institut für Sonderpädagogik für die heiteren Küchen-, Tür- und Angelgespräche, für die Momente der Ablenkung und die Herzlichkeit im Haus.

## Vorwort

Junge Erwachsene am Übergang Schule-Beruf, die erstmals den Schonraum der obligatorischen Schulzeit verlassen und sich auf den Weg ins Erwerbsleben machen, besetzen die Hauptrolle in der vorliegenden Arbeit. Die Vielfalt ihrer Voraussetzungen ist gross und sie haben auf dem Weg zum Berufsübergang schon einiges erlebt, wovon wir im Detail nichts wissen. Im Zentrum des Forschungsprojekts stehen Jugendliche, die von ihren Berufsschullehrpersonen und Ausbildungsverantwortlichen in Lehrbetrieben gecoacht werden. Die Erfahrungen der Jugendlichen mit Coaching sind durchwegs positiv: Sie schätzen und loben die Art der Beziehung, die sie über Coaching zu ihren Ausbildenden aufbauen können. Darauf und auf weitere Einschätzungen von Coaching in der Ausbildung wird im Rahmen dieser Arbeit ein besonderer Blick geworfen und so viel sei an dieser Stelle bereits verraten: Coaching in der Berufsbildung wirkt! Über Wirkungen methodischer Interventionen spricht auch Célestin Freinet (1980/1948, zit. nach Spicher 1998, S. 375):

### *Adler steigen keine Treppen*

Der Pädagoge hatte seine Methoden aufs Genaueste ausgearbeitet; er hatte – so sagte er – ganz wissenschaftlich die Treppe gebaut, die zu den verschiedenen Etagen des Wissens führt; mit vielen Versuchen hatte er die Höhe der Stufen ermittelt, um sie der normalen Leistungsfähigkeit kindlicher Beine anzupassen; da und dort hatte er einen kleinen Treppenansatz zum Atemholen eingebaut und an einem bequemen Geländer konnten die Anfänger sich festhalten.

Und wie er fluchte, dieser Pädagoge! Nicht etwa auf die Treppe, die ja offensichtlich mit Klugheit ersonnen und erbaut worden war, sondern auf die Kinder, die kein Gefühl für seine Fürsorge zu haben schienen. Er fluchte aus folgendem Grund: solange er dabei stand, um die methodische Nutzung dieser Treppe zu beobachten, wie Stufe um Stufe emporgeschritten wurde, an den Absätzen ausgeruht und sich an dem Geländer festgehalten wurde, da lief alles ganz normal ab. Aber kaum – war er für einen Augenblick nicht da: sofort herrschten Chaos und Katastrophe! Nur diejenigen, die von der Schule schon genügend autoritär geprägt waren, stiegen methodisch Stufe für Stufe, sich am Geländer festhaltend, auf dem Absatz verschnaufend, weiter die Treppe hoch – wie Schäferhunde, die ihr Leben lang darauf dressiert wurden, passiv ihrem Herrn zu gehorchen, und die es aufgegeben haben, ihrem eigenen Rhythmus zu folgen, der durch Dickichte bricht und Pfade überschreitet.

Die Kinderhorde besann sich auf ihre Instinkte und fand ihre Bedürfnisse wieder: einer bezwang die Treppe genial auf allen Vieren; eine andere nahm mit Schwung zwei Stufen auf einmal und liess die Absätze aus; es gab sogar welche, die versuchten, rückwärts die Treppe hinaufzusteigen und die es darin wirklich zu einer gewissen Meisterschaft brachten. Die meisten aber fanden – und das ist ein nicht zu fassendes Paradoxon –, dass die Treppe ihnen zu wenig Abenteuer und Reize bot. Sie rasten um das Haus, kletterten die Regenrinne hoch, stiegen über die Balustraden und erreichten das Dach in einer Rekordzeit, besser und schneller als über die so genannte methodische Treppe; einmal oben angelangt, rutschten sie das Treppengeländer runter ... um den abenteuerlichen Aufstieg noch einmal zu wagen. Der Pädagoge machte Jagd auf die Personen, die sich weigerten, die von ihm für *normal* (*Hervorhebung d. Verf.*) gehaltenen Wege zu benutzen.

Hat er sich wohl einmal gefragt, ob nicht zufällig seine Wissenschaft von der Treppe eine falsche Wissenschaft sein könnte, und ob es nicht schnellere und zuträglichere Wege gäbe, auf denen auch gehüpft und gesprungen werden könnte; ob es nicht eine Pädagogik für Adler geben könnte, die keine Treppen steigen, um nach oben zu kommen?

Diese und ähnliche Fragen haben sich auch die Berufsschullehrpersonen und Lehrmeisterinnen<sup>1</sup> im Rahmen ihrer Ausbildung zum Coach gestellt, woraufhin das Treppensteigen für sie zunehmend nebensächlich wurde. Erst dies ermöglichte sowohl den Auszubildenden als auch den Jugendlichen, neue Wege zu beschreiten. Die vorliegende Arbeit beleuchtet Prozesse, Strategien und Bedingungen, die neue Wege des Lehrens, des Lernens und Ausbildens am Beispiel von *Coaching in der Berufsbildung* erschliessen.

---

<sup>1</sup> In dieser Arbeit werden sowohl männliche als auch weibliche Formen verwendet. Jede Bezeichnung steht jeweils auch für das andere Geschlecht.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. EINLEITUNG .....</b>	<b>11</b>
1.1 Forschungsprojekt und Fragestellungen .....	11
1.2 Ausgangslage.....	13
 <b>TEIL I: SONDERPÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVEN .....</b>	<b>15</b>
<b>2. BEGRIFFE UND AUFGABEN DER SONDERPÄDAGOGIK .....</b>	<b>15</b>
2.1 Bilder von Behinderung.....	15
2.1.1 Zur Kritik am Behinderungsbegriff .....	17
2.1.2 Behinderung und Gesellschaft.....	18
2.2 Bestimmung der zu Grunde gelegten sonderpädagogischen Perspektive.....	21
2.3 Sonderpädagogik als Wissenschaft.....	23
2.4 Zusammenfassung .....	24
 <b>TEIL II: ÜBERGANG SCHULE-BERUF.....</b>	<b>25</b>
<b>3. JUGENDLICHE IM ÜBERGANG .....</b>	<b>25</b>
3.1 Von der Schule in den Beruf .....	27
3.2 Übergangsforschung.....	29
3.2.1 Der Übergang als sozialökologischer und individueller Prozess.....	30
3.2.2 Zur Bedeutung des sozialen Milieus am Übergang.....	31
3.2.3 Übergangsprozesse und ihre Bewältigung.....	32
3.3 Junge Erwachsene auf dem Schweizer Arbeitsmarkt .....	35
3.3.1 Wege in die nachobligatorische Ausbildung .....	36
3.3.2 Diskontinuierliche Ausbildungsverläufe .....	38
3.3.3 Ausbildungslosigkeit .....	39
 <b>TEIL III: BENACHEILIGTENFÖRDERUNG UND -FORSCHUNG .....</b>	<b>41</b>
<b>4. BENACHTEILIGTENFÖRDERUNG .....</b>	<b>41</b>
4.1 Benachteiligtenforschung.....	43
4.1.1 Forschungsstand .....	45
4.1.2 Forschungsdesiderate .....	46
4.2 Übergangsbarrieren für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf .....	48
4.2.1 Jugendliche mit Lernbehinderungen am Übergang.....	49
4.2.2 Barrieren junger Frauen am Übergang.....	52
4.3 Empfehlungen für den Umgang mit Übergangsbarrieren .....	54
4.3.1 Erfolg versprechende Faktoren für die Gestaltung des Übergangs .....	55
4.3.2 Zusammenfassung und Ausblick.....	57
 <b>TEIL IV: BERATUNG UND COACHING.....</b>	<b>61</b>
<b>5. COACHING – EIN FACETTENREICHER BEGRIFF .....</b>	<b>61</b>

<b>5.1 Zur Entwicklung und Bedeutung von Coaching .....</b>	<b>62</b>
<b>5.2 Coachingdefinitionen .....</b>	<b>63</b>
<b>5.3 Coachingkonzepte .....</b>	<b>66</b>
<b>5.4 Coaching und Beratung im Bildungsbereich.....</b>	<b>70</b>
<b>5.4 Coaching und Beratung im Bildungsbereich.....</b>	<b>70</b>
5.4.1 Lernbegleitung .....	71
5.4.2 Lernberatung.....	71
5.4.3 Coaching in der Berufsfachschule .....	74
5.4.4 Organisationsexternes Coaching im Bildungsbereich .....	75
5.4.5 Vergleich zwischen Coaching und Lernberatung .....	76
<b>5.6 Forschungsstand Coaching .....</b>	<b>79</b>
5.6.1 Erforschung von Führungskräftecoaching (Executive Coaching) .....	79
<b>5.6.2 Coachingforschung im Bildungsbereich.....</b>	<b>82</b>
5.6.3 Schlussfolgerungen und Fragestellungen .....	92
<b>TEIL V: FORSCHUNG UND DESIGN .....</b>	<b>96</b>
<b>6. FORSCHUNGSABLAUF UND METHODISCHES VORGEHEN.....</b>	<b>96</b>
<b>6.1 Konstruktion der Intervention.....</b>	<b>97</b>
6.1.1 Projektorganisation .....	97
6.1.2 Projektanlage .....	98
6.1.3 Die Coaches .....	99
6.1.4 Die Coachees .....	101
<b>6.2 Die Coachingqualifikation im Lehrgang.....</b>	<b>104</b>
6.2.1 Das Coachingkonzept.....	104
6.2.2 Elemente des Coachingkonzepts .....	106
6.2.3 Schlussbetrachtung .....	109
<b>6.3 Untersuchungsdesign.....</b>	<b>110</b>
6.3.1 Grundlagen und Bezugstheorien .....	111
6.3.2 Modelle und Wirkungen .....	113
6.3.3 Thesen und Begriffe .....	118
<b>6.4 Untersuchungsplanung .....</b>	<b>120</b>
6.4.1 Untersuchungsart .....	120
6.4.2 Exkurs Aktionsforschung .....	121
6.4.3 Evaluationsforschung .....	122
6.4.4 Gütekriterien .....	123
6.4.5 Zusammenfassung .....	125
<b>6.5 Der Forschungsprozess .....</b>	<b>127</b>
6.5.1 Forschungsfragen .....	129
6.5.2 Forschungsaktivitäten.....	132
<b>6.6 Erhebungsverfahren und -instrumente .....</b>	<b>134</b>
6.6.1 Befragung der Coaches.....	136
<b>6.7 Datenanalyseverfahren .....</b>	<b>149</b>
6.7.1 Quantitative Datenanalyse.....	149
6.7.2 Qualitative Datenanalyse .....	150
<b>TEIL VI.: PRÄSENTATION DER ERGEBNISSE .....</b>	<b>154</b>
<b>7. COACHINGPRAXIS .....</b>	<b>154</b>



<b>7.1 Merkmale der Coachingsysteme .....</b>	<b>154</b>
7.1.1 Merkmale der Coachingpraxis in der Berufswahlschule .....	156
7.1.2 Merkmale der Coachingpraxis in der Berufsfachschule .....	156
7.1.3 Merkmale der Coachingpraxis im Lehrbetrieb .....	157
7.1.4 Merkmale der Coachingpraxis in professionellen Initiativen .....	158
7.1.5 Praxis und Wirkung der Coachingarbeit .....	159
7.1.6 Stärken und Schwächen der Coachingpraxis aus Sicht der Interviewten .....	164
7.1.7 Zusammenfassung .....	166
<b>7.2 Coachingkompetenzen .....</b>	<b>169</b>
7.2.1 Coachingkompetenzen im Kontextvergleich .....	172
7.2.2 Coachingfeedback der Jugendlichen .....	173
7.2.3 Coachingtechniken und -verfahren .....	174
<b>7.3 Coachingwirkungen .....</b>	<b>176</b>
7.3.1 Coachingwirkungen aus Sicht der Coaches .....	176
7.3.2 Coachingwirkungen aus Sicht der Berufsbildungspartner .....	182
<b>7.4 Coaching aus Sicht der Jugendlichen .....</b>	<b>187</b>
7.4.1 Kompetenzprofile der Jugendlichen .....	187
7.4.2 Coachingwahrnehmungen und Einschätzungen .....	195
7.4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	199
 <b>TEIL VII.: DISKUSSION DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE .....</b>	 <b>202</b>
<b>8. DISKUSSION UND ZUSAMMENFASSUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE .....</b>	<b>203</b>
8.1 Coachingpraxis .....	203
8.2 Coachingkompetenzen .....	206
8.3 Coachingwirkungen .....	208
8.4 Synthese .....	212
8.5 Kritische Reflexion zum Forschungsvorgehen .....	214
 <b>TEIL VIII.: DISKUSSION DER ÜBERGREIFENDEN FRAGESTELLUNG .....</b>	 <b>217</b>
<b>9. DER BERUFSINTEGRATIVE BEITRAG VON COACHING .....</b>	<b>217</b>
9.1 Lern- und Leistungsbarrieren der Jugendlichen .....	218
9.2 Förderung der Transitionskompetenz .....	219
9.3 Zur Entwicklung berufsintegrativer Kompetenzen durch Coaching .....	221
9.3.1 Die Rolle der Affekte und der Beziehung in Bildungsprozessen .....	222
9.3.2 Entwicklung professioneller Handlungsformen .....	227
9.4 Synthese .....	229
 <b>TEIL IX.: KONTUREN EINER FÖRDERORIENTIERTEN COACHINGRAHMENTHEORIE .....</b>	 <b>232</b>
<b>10. DIE FÖRDERUNG JUGENDLICHER DURCH COACHING - BAUSTEINE ZU EINER COACHINGRAHMENTHEORIE .....</b>	<b>232</b>
10.1 Die Rolle der Einsicht im Coaching – eine lerntheoretische Annäherung .....	233
10.2 Die Rolle der Selbstwirksamkeit im Rahmen von Coaching .....	235
10.3 Die Rolle der helfenden Beziehung im Coaching .....	236
10.4 Die Funktion des Dialogs im Coaching .....	238

10.5 Elemente des förderorientierten Coaching .....	239
10.6 Das Prozessmodell zum förderorientierten Coaching .....	244
11. SYSTEMISCHE SONDERPÄDAGOGIK – DER DRITTE WEG! .....	247
LITERATUR .....	254
ABBILDUNGEN .....	274
TABELLEN .....	276
ANHANG .....	278

## 1. Einleitung

Der Übergang von der Schule in den Beruf wurde in den letzten Jahren durch die Zunahme von lehrstellenlosen Jugendlichen und arbeitslosen jungen Erwachsenen zu einem der Brennpunkte im bildungspolitischen Diskurs. Damit einhergehend werden Möglichkeiten und Formen der Gestaltung des Übergangsprozesses von der obligatorischen Schulzeit ins Erwerbsleben diskutiert, pilotiert und professionelle Anforderungsprofile für Auszubildende im Kontext der Berufsbildung neu entworfen.

Von dieser Erschwernis am Übergang besonders betroffen sind Jugendliche mit einem Schulabschluss auf der Sekundarstufe I im Bereich Grundanforderungen bzw. Schülerinnen aus Sonderschulen, Sonderklassen oder integrativer Förderung. Brückenangebote am Übergang werden von Jugendlichen zunehmend als Alternative zur Lehrstellenlosigkeit gewählt; Lösungen für die Bewältigung der Schwierigkeiten und Problemlagen sind nur vereinzelt in Sicht. Es fehlt insgesamt an Konzepten, Programmen und Modellen, die den Übergangsprozess transinstitutionell koordinieren. Trotzdem sind Initiativen in diesem Bereich erkennbar: Im Juni 2006 wurden von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) Leitlinien<sup>2</sup> publiziert, die der Optimierung der Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II dienen. Diese Optimierung umfasst u.a. die Beratung und Begleitung von Jugendlichen vor, während und nach dem Übergang (S. 1) sowie die Bildung der Lehrpersonen im Nahtstellenbereich, um diese auf die besonderen Anforderungen speziell vorzubereiten (S. 3). Es liegt auf der Hand, dass wir für die inhaltliche Ausgestaltung dieser Leitlinien beispielsweise Antworten auf die Frage brauchen, was Jugendliche für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs brauchen, unter welchen Bedingungen sie gut lernen und arbeiten können und welche professionellen Anforderungen daraus erwachsen.

### 1.1 Forschungsprojekt und Fragestellungen

Die vorliegende Arbeit basiert auf der Datengrundlage des Projekts „*Coaching in der Berufsbildung*“, das dem Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich im Sommer 2001 von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (MBA)<sup>3</sup> für die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation übertragen wurde. Der Auftrag bezog sich auf die Untersuchung eines Weiterbildungslehrgangs zum Coach<sup>4</sup> und auf verschiedene Coachingaktivitäten im Kanton Zürich mit dem Ziel, Entscheidungsgrundlagen für die künftige kantonale Coachingpolitik und –finanzierung zu erarbeiten (Laufzeit: 2001-2004). Die Projektanlage und Planung der Untersuchung wird in Kapitel 5 ausführlich beschrieben. Die Untersuchung wurde unter der Leitung von Prof. Dr. W. Schley und lic. phil. Silvia Pool sowie unter der Mitarbeit von cand. lic. phil. Julia Antweiler durchgeführt.

Die Fragestellungen an den Forschungsgegenstand (Coaching in der Berufsbildung) wurden auf zwei Ebenen entwickelt: I. mit Blick auf die von Coaching betroffenen Personen in den

---

<sup>2</sup> <http://www.nahtstelle-transition.ch/files/nst6702.pdf> (16.08.06)

<sup>3</sup> Mittelschul- und Berufsbildungsamt

<sup>4</sup> Zur Klärung der Begrifflichkeit: Kundinnen und Adressaten von Coaching werden im Allgemeinen sowohl als Klientin, Gecoachter, Coachee oder Coachie (sehr selten) bezeichnet. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden die Klienten und Klientinnen „*Coachee*“ (des Coachee, die Coachees) genannt, womit sowohl männliche als auch weibliche Gecoachte angesprochen sind. Die coachenden Personen werden „*Coach*“ (des Coach, die Coaches) genannt, womit ebenfalls männliche und weibliche coachende Personen bezeichnet werden.

berufsbildenden Institutionen und Lehrbetrieben sowie II. mit Blick auf den Übergangsprozess der Jugendlichen von der Berufslehre ins Erwerbsleben:

### **I. Coaching als interventive Massnahme in verschiedenen Berufsbildungskontexten (Lehrbetrieb, Berufsfachschule, Berufswahlschule)**

Inwiefern gelingt es dem in der Ausbildungspraxis eingesetzten Coachingkonzept, die Ressourcen aller beteiligten Personen, ob Coach, Coachee oder Berufsbildungspartner, so zu stärken, dass sich:

1. sowohl die Ausbildungsverantwortlichen in der Bewältigung ihres Berufsalltages unterstützt sehen
2. als auch die Jugendlichen sich in Bezug auf ihre persönlichen und fachlichen Veränderungen (Lern- und Ausbildungserfolg) positiv beschreiben?

Der Zugang zur Bearbeitung dieser Fragestellung führt über die Erforschung der *Coachingpraxis*, im Besonderen über die Erfassung der für das Coaching notwendigen *Kompetenzen* (bezüglich Haltung, Theorien, Methoden und Techniken) und der durch Coaching hervorgerufenen *Veränderungen* (Coachingwirkungen). Davon lässt sich der Grad der Bewältigungsunterstützung durch Coaching ableiten. Diese vorerst allgemein gefasste Fragestellung wird im Laufe der Arbeit nach der theoretischen Aufarbeitung der Coachingthematik in Kapitel 5 operationalisiert, dabei werden auch die für die Untersuchung relevanten Detailfragen (Kap. 6.5.3) präsentiert.

### **II. Berufsintegrativer Beitrag von Coaching in Ausmass und Qualität**

Inwiefern fördert Coaching im Bildungsbereich die berufliche Integration von Jugendlichen:

1. Welche durch die Coachingweiterbildung erworbenen Kompetenzen fördern auf Seiten der Ausbildenden exklusionsvermeidendes Verhalten und unterstützen die Jugendlichen im Transitionsprozess?
2. Welche Leistungsbarrieren auf Seiten der Jugendlichen werden im Coaching erfolgreich bearbeitet?

Für die Klärung dieser Fragestellung muss zuerst das Konstrukt des *berufsintegrativen, exklusionsvermeidenden Verhaltens und Handelns* mit Blick auf die Sonderpädagogik und die dieser Arbeit zu Grunde gelegte sonderpädagogische Perspektive erarbeitet werden. In diesem Zusammenhang werden Begriffe wie Exklusion, Aussonderung, Barrieren und Behinderung geklärt und kritisch reflektiert (Kap. 2). Des Weiteren sind die für die vorliegende Arbeit relevanten *übergangsspezifischen Grundlagen* mit Bezug auf die Übergangs- und Lebensverlaufs- sowie die Benachteiligtenforschung und –förderung zu erarbeiten, um daraus den berufsintegrativen Beitrag von Coaching abzuleiten (Kap. 3/4). Coaching wird als Konzept und Methode in seinem Facettenreichtum dargestellt und Ansätzen der Lernberatung und –begleitung gegenüber gestellt. Der aktuelle Forschungsstand wird referiert und erste Forschungsdesiderate davon abgeleitet (Kap. 5). Die Untersuchungsplanung, die orientierenden Bezugstheorien und das zu untersuchende Coachingkonzept sowie die gewählten Erhebungs- und Auswertungsverfahren sind in Kapitel 6 detailliert beschrieben. Die Untersuchungsergebnisse werden in Kapitel 7 präsentiert und mit Bezug auf die beiden Hauptfragestellungen (I/II) in Kapitel 8 und 9 diskutiert. Auf dieser Grundlage werden im letzten Kapitel der Forschungsarbeit Bausteine für berufsintegratives Handeln am Übergang Schule-Beruf erarbeitet

und ein Prozessmodell für förderorientiertes Coaching in Bildungskontexten entworfen (Kap. 10). Diese Erkenntnisse werden abschliessend auf die in der Sonderpädagogik laufenden Diskurse übertragen und theoretisch situiert (Kap. 11). Ein Ausblick und weiterführende Gedanken schliessen die Arbeit ab (Kap. 12).

## 1.2 Ausgangslage

Die berufliche Integration kann als Entwicklungsaufgabe für junge Erwachsene betrachtet werden und ist somit auch an Fähigkeiten und Voraussetzungen ihrerseits gebunden. Der Jugendlängsschnitt TREE (Übergänge von Jugendlichen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) versucht, die Wege und Umwege der Übergänge schweizerischer Jugendlicher nachzuzeichnen und näher zu untersuchen. Im Besonderen werden darin auch *kritische Lebensverläufe* von Jugendlichen skizziert, die zwischen zwei Beobachtungszeitpunkten beispielsweise in keiner Ausbildung waren, Zwischenlösungen gewählt hatten, die laufende Ausbildung abbrachen oder diese wechselten (vgl. BBT 2003). Aus der Lebensverlaufsforchung ist bekannt, dass gerade die schulische Lebenswelt individuelle Lebensverläufe stark prägt. Vor allem institutionelle und schulische Vorgaben überformen insbesondere die Wahl der Ausbildung und des Berufs, die Erwerbsbiografie, die Verläufe des Status und des Erwerbseinkommens sowie die Phasen der Familien- und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Tippelt 2004, S. 7). Daran wird deutlich, dass der Abschluss einer Berufslehre eine notwendige Voraussetzung für den Einstieg in die qualifizierte Erwerbsarbeit ist. Fehlende berufliche Integration ist mit multiplen Erschwernissen in der Folge verbunden, weshalb dem gelingenden Einstieg in die Sekundarstufe II und dem Erwerb der qualifizierenden Abschlussdiplome grosse Bedeutung zukommt.

Der Grad der Bewältigung des Übergangs Schule-Beruf nimmt laut Ergebnissen aus der Erforschung *kritischer Lebensereignisse* Einfluss auf die Qualität der beruflichen und persönlichen Lebensgestaltung. Damit verbundene Risiken liegen sowohl in personinternen Bereichen wie Gesundheit, Fähigkeiten, Persönlichkeit und Charakter als auch in externalen Bereichen wie Herkunftsfamilie und Freizeitaktivitäten (vgl. Spiess Huld, Häfeli, Rüesch 2006). Die Risikofaktoren-Korrelation verweist darauf, dass das Ausmass der Betroffenheit einer Person die Chancen für ein glückliches Leben im Erwachsenenalter beeinflusst (ebd., S. 71). Stärkende Interventionen liegen im Gegenpol, beispielsweise im Aufbau von entsprechenden Schutzfaktoren, wobei Lehrpersonen und Ausbildungsverantwortliche dabei eine wichtige Rolle einnehmen: Es sind die positiven „Beziehungen zu Erwachsenen (speziell auch Lehrpersonen) ausserhalb der Familie, welche eine Quelle sozialer Unterstützung darstellen (ebd., S. 72).

Entsprechend entscheiden kritische Lebensereignisse, Schutz- und Risikofaktoren darüber, wie erfolgreich Jugendliche Übergangsprozesse im Hinblick auf ein erfülltes Leben im Erwachsenenalter bewältigen. Schul- und Ausbildungskontexte sowie die darin professionell Tätigen können viel zur persönlichen Stärkung der Lernenden und zum Aufbau ihrer Widerstandskraft und Bewältigungskompetenz (Resilienz) beitragen. Dies ist seit längerem bekannt und auch theoretisch breit abgestützt (vgl. Kap. 3). Konzepte und Modelle, die sich für die Umsetzung dieses Wissens in die pädagogische Praxis eignen sind aber bislang empirisch nur schwach beleuchtet und die damit verbundenen Prozesse, Annahmen und Erwartungen theoretisch wenig verankert.

Die vorliegende Forschungsarbeit *Coaching in der Berufsbildung* liefert zu dieser Diskussion mit der Reflexion ihrer Untersuchungsergebnisse in zweierlei Hinsicht einen wichtigen Baustein:

- I. *interventionsbezogen*: Der Fokus liegt auf der Frage, wie Coaching in der Berufsbildungspraxis umgesetzt wird und welche interventionsbedingten Veränderungen (Wirkungen)<sup>5</sup> die Personen wahrnehmen (Zusammenspiel von Intervention, Institution und Person).
- II. *funktionsbezogen*: Der Fokus liegt auf der Frage, inwiefern Coaching in der Berufsausbildung berufsintegratives professionelles Handeln fördert und somit exklusionsvermeidend wirksam wird (Zusammenspiel von Intervention und System).

Die Forschungsarbeit zielt darauf ab, Coaching als *Lern- und Entwicklungsbegleitung* und als *professionelles pädagogisches Handeln* am Übergang Schule-Beruf näher zu bestimmen, denn es ist bekannt, dass die professionellen Anforderungen in der Generationenbeziehung zu adolescenten Lernenden am grössten ausfallen, da hier die „intergenerative Ambivalenz ihre höchste Zuspitzung erfährt“ (King 2006). Diese intergenerativen Irritationen sind sowohl für Lehrende als auch für Lernende wahrnehmbar und bestimmen die in Ausbildungssituationen gelebte *Beziehungsqualität*. Ambivalenz entsteht aufgrund einer Divergenz der Vorstellungen und Erwartungen an das lehrende oder lernende Gegenüber, woraus die Wahrscheinlichkeit der fehlenden Erfüllung erwächst. Wut, Angst und Resignation sind Gefühle, die sich in diesen Situationen einstellen und zwischen Nähe und Distanz vermitteln. Hier eröffnet sich ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Damit ist die Herausforderung gemeint, als professionell Tätige sowohl die formale Berufsrolle kompetent auszuüben als sich auch auf eine persönliche und emotional geprägte Beziehung einzulassen (Dörr, Müller 2006). Ein gestörtes Nähe-Distanz-Verhältnis beeinträchtigt die Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden und wirkt sich als wichtige Bedingung gelingenden Lernens auf die Bildungsqualität aus. Gelingt es Professionellen im Wissen um diese Ambivalenzen, einen Zugang zu den Jugendlichen zu finden, können Arbeitsbeziehungen entstehen, die sowohl auf persönlicher als auch auf fachlicher Ebene Lehren und Lernen beleben können.

Um Belebnungsversuche dieser Art geht es in der vorliegenden Arbeit, die über vielfältige Bezüge in die Sonderpädagogik, die Transitionsforschung, Coaching und Lernberatung eine Antwort auf die Frage bereit hält, weshalb es sich lohnt, Jugendlichen die Möglichkeit zu eröffnen, „Flügel“ zu bekommen und was es dazu braucht.

---

<sup>5</sup> Mit dem Begriff der *Wirkung* ist kein lineares Verständnis von Stimulus und Response verbunden, sondern ein systemisches und personorientiertes von Resonanz und Feedback auf eine bestimmte Intervention sowie die damit zusammenhängenden Wahrnehmungen von Veränderung durch Personen. Mit Coachingwirkungen sind auf Resonanz beruhende und in Feedbackprozessen geäußerte Veränderungswahrnehmungen gemeint.

## **TEIL I: SONDERPÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVEN**

### **2. Begriffe und Aufgaben der Sonderpädagogik**

Ein Blick in den disziplinären Diskurs dient der Situierung der vorliegenden Thematik innerhalb aktueller sonderpädagogischer Orientierungen und Ansätze. Das Coaching von Auszubildenden soll, wo möglich, in aktuelle sonderpädagogische Ansätze integriert werden. Dabei spielen die vielfältigen Vernetzungen der Sonderpädagogik zu ihren Nachbarsdisziplinen eine Rolle, da auf die dort bestehenden theoretischen Standpunkte zurückgegriffen werden kann. Das Hauptinteresse liegt bei der Frage, was an der Coachingdebatte im Bildungsbereich spezifisch sonderpädagogisch ist und es wird geklärt, was mit *Sonderpädagogik* und *sonderpädagogisch* im Rahmen dieser Arbeit gemeint ist.

Inwiefern sich Sonderpädagogik, trotz ihrer Arbeitsfelder im Pflegesektor, im Bereich Sozialer Arbeit und im Bildungssystem als Erziehungswissenschaft versteht, ist nach Moser (2003) weitgehend ungeklärt, da eine „zentrale Anbindung an den allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs“ bis heute fehlt (S. 157). Sonderpädagogik zeichnet sich durch eigene Begriffe und Theoriesysteme aus, die aber ohne expliziten Verweis vorwiegend der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entnommen sind. Zentrale Begriffe der Disziplin sind Erziehung und Bildung, Anthropologie, Ethik und Dialogische Pädagogik<sup>6</sup>. Auffällig sind hier die Bezüge zu anthropologischen und ethischen Grundlagen. Ein prägendes Merkmal sonderpädagogischer Handlungskonzepte ist das *Individualisierungsprinzip*, das im Konzept der Dialogischen Pädagogik seine besondere Ausdifferenzierung erfährt. Damit ist das Charakteristikum klassischen sonderpädagogischen Handelns angesprochen - die Orientierung am einzelnen Individuum (vgl. Haeberlin, 1999). Die Sonderpädagogik hebt sich gegenüber der Pädagogik vor allem durch die Klientel ab, welche von Behinderungen betroffen ist. Somit hat sie sich im Gegensatz zur Pädagogik zentral mit dem Behinderungsbegriff zu befassen. Das machte in der Folge eine spezielle und besondere Pädagogik notwendig „und zwar hinsichtlich besonderer Erziehung, besonderer Dialogik, stellvertretender Berufsethik sowie eines allgemeinen Individualisierungsprinzips“ (Moser, 2003, S. 158). Sonderpädagogik kann entsprechend als „spezielle Einzelfallintervention aufgrund eines durch Behinderung bedingten erschwerten Erziehungsprozesses“ bezeichnet werden (a.a.O.). In diesem Zusammenhang begründete die Sonderpädagogik eine eigene Semantik, um ihr eigenes Subsystem zu beschreiben, das in der Funktion dem Erziehungssystem entspricht und auf die „Erzeugung von Heterogenität innerhalb der SchülerInnenschaft“ abzielt (a.a.O.).

#### **2.1 Bilder von Behinderung**

Der Behinderungsbegriff ist Teil des Selbstverständnisses der Sonderpädagogik. Eine begriffliche Annäherung zeigt, dass sich Sonderpädagogik in ihrer Tradition als

„besondere Pädagogik für Menschen [...] (bezeichnet, A. d. Verf.), die aufgrund besonderer Lebensumstände den üblichen Erziehungs- und Bildungszielen ohne besondere Massnahmen nicht

---

<sup>6</sup> Dialogische Pädagogik (Martin Buber) meint, dass kein Ich ohne Du oder Es denkbar ist. Das Bewusstsein, dass in jedem Ich ein Du mitschwingt und mitgemeint ist, bzw. dass der Mensch erst am Du zum Ich wird (vgl. Buber, 1970) fördert das Bewusstsein dafür, dass alle Lern- und Bildungsprozesse dieser Bedingung unterliegen. Daraus lässt sich die Notwendigkeit für Sonderpädagoginnen ableiten, ihre Person (mit ihrer Biografie) in der Interaktion mit einem Gegenüber zu reflektieren.

unterstellt bleiben können [...]. Dem Begriff nach ist sie besondere Pädagogik für behinderte oder von Behinderung bedrohte Menschen“ (Hoyningen-Süess 1999, S. 75).

Mit „Bilder von Behinderung“ sind Bilder im wirklichen Sinne des Wortes gemeint. Bilder geben stets einen bestimmten Ausschnitt von Wirklichkeit wieder und implizieren, dass es für den Betrachter auch etwas jenseits dieses Bildausschnittes gibt. Die Möglichkeit, Behinderung ganz unterschiedlich zu bestimmen, zeigt, wie wichtig die Position der betrachtenden Person ist, was auch für die vorliegende Arbeit gilt. Es werden folgend die Bilder von Behinderung herausgegriffen, die für die Coachingthematik besondere Relevanz aufweisen.

Der Paradigmenwechsel in den 70er Jahren führte dazu, dass neben den individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und –erschwernissen vermehrt die Perspektive der Integration in die Gesellschaft fokussiert wurde, wodurch mit Behinderung zunehmend das Verhältnis einer Person zu ihrer Umwelt bzw. der Umwelt zur Person beschrieben wird. Dabei treten person-spezifische Merkmale zugunsten von relativen Merkmalen in den Hintergrund. Weisser (2005) regt an, Behinderung nicht länger am Körpersubjekt festzumachen, Jantzen (1990) beschreibt ein verändertes Verhältnis vom Benannten zur Benennung und in der Folge Behinderung als einen

„Prozess der sozialen Beeinträchtigung der Lebensmöglichkeiten menschlicher Individuen [...], der auf der Basis mangelnder Vermittlungsprozesse zwischen Individuum und Gesellschaft sich als Beeinträchtigung der Entwicklung der Persönlichkeit realisiert“ (S. 369 f.).

Diese Sichtweise zeichnet den Aktionsradius sonderpädagogischen Handelns vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingungen in neuer Dimension. Ableiten lassen sich daraus Aussagen darüber, welche Veränderungen in der Gesellschaft notwendig sind, um die gestörten Austauschbeziehungen zwischen Umwelt und Person auszugleichen. In Anlehnung an die Kultursociologen um Wygotsky besagt die Fortschreibung dieses Gedankens, dass schwerwiegende Formen persönlicher Beeinträchtigung an sich keine Behinderung sind, sondern erst im Kontext sozialer Verhältnisse zu einer solchen werden (vgl. Keiler 1999, S. 141ff.).

Der Bezug zum Coaching im Bildungsbereich wird im Arbeitsfeld der Sonderpädagogik sowohl über theoretische als auch praktische Fragen der Erziehung, der Personalisation und Sozialisation von Menschen geschaffen, die erschwerte Bedingungen vorfinden. Mit erschwerten Bedingungen werden sowohl Beeinträchtigungen physischer, psychischer wie sinnesspezifischer Art (Behinderung, Störung) bezeichnet als auch Erziehungseinflüsse sowie gesellschaftliche und sozioökonomische Verhältnisse (Kommunikation, Handlungen, Rahmenbedingungen) (Bundschuh 2002, S. 204). Die Wahrnehmung einer Situation, die von näher zu bestimmenden besonderen Bedürfnissen geprägt ist, legitimiert die *sonderpädagogische Hilfe* und Unterstützung. Hilfe zur Selbsthilfe, Hilfe für eine weitestgehend eigenständige und selbstbestimmte Lebensbewältigung, Teilnahme und Teilhabe sind Weg und Ziel einer auf soziale und gesellschaftliche Partizipation und Integration ausgerichteten Sonderpädagogik (vgl. Theunissen 2001; Helm 2001; Herriger 2002). Gerade junge Erwachsene mit erschwerter Zugang zu einer Folgeausbildung oder zum Berufseinstieg brauchen besondere Unterstützung, um den Anschluss an die Gesellschaft nicht zu verpassen.



### 2.1.1 Zur Kritik am Behinderungsbegriff

Da sich Sonderpädagogik im Wesentlichen durch pädagogische Hilfe für so genannte „Behinderte“ legitimiert, hat sie selbstkritisch zu fragen, ob die durch sie verliehene Etikettierung und die damit verbundene Verbesonderung *Behinderung* nicht erst konstituiert (Eberwein & Sasse 1998, S. 79). Kobi (2002) betont, dass Behinderte ihre Definition gerade über die Hilfe, die wir ihnen angedeihen lassen, erfahren und rückt damit die defektspezifische Betrachtungsweise, d.h. Behinderungszuschreibung als Voraussetzung für besondere Hilfen, kritisch ins Zentrum.

Der Behinderungsbegriff wurde Anfang der 70er Jahre von Bleidick aus dem Sozialrecht übernommen, um das Begriffsinventar für die Erziehung von Behinderten neu zu ordnen; das Ergebnis floss in „Die Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher“ (vgl. Bleidick, 1977). Es wurde also eine fachfremde, ausserpädagogische Kategorie in die pädagogische Theoriebildung mit der Idee eingeführt „Sonderpädagogik erziehungswissenschaftlich zu fundieren“ (Eberwein et al. 1998). Es war dies der Versuch, dem Begriff der Behinderung eine pädagogische Bedeutung zu verleihen, indem die Erziehungsbehinderung als Folge einer zugrunde liegenden Behinderung oder Beeinträchtigung verstanden wurde. Im Kern geht dieses ätiologische Erklärungsmodell davon aus, dass nur Personen mit organischen oder psychischen Beeinträchtigungen eine besondere Erziehung brauchen, da ihre Bildsamkeit über die Voraussetzung der Grundbehinderung gestört ist. Die darauf folgende Kritik bezieht sich zum einen darauf, dass die Erziehungsbehinderung bei so genannt Nichtbehinderten kein Thema ist und eine Schädigung oder Beeinträchtigung den Erziehungsprozess nur stören und behindern, aber in keinem Fall positiv beeinflussen kann; zum anderen fehlt das dialogische Moment in Bleidicks Theorie, das für Erziehungs- und Bildungsprozesse aus pädagogischer Sicht grundlegend ist. Nach Speck (1991) ist Behinderung kein wissenschaftlicher Begriff, da er sich nicht trennscharf von Nichtbehinderung abheben lässt und zugleich haftet einer Pädagogik der Behinderten etwas Diskriminierendes an. Gemeint ist damit die Bestimmung von Behinderung als invariantes Merkmal eines Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen (S. 103).

In der Folge war Sonderpädagogik mitunter damit beschäftigt, ihre Begrifflichkeit zu überprüfen und eine Sprache für die Beschreibung sonderpädagogischer Phänomene zu finden. Es wurde Vieles unternommen, um dem Vorwurf der sprachlichen Etikettierung und Stigmatisierung nicht zu unterliegen: Man spricht heute seltener von „behinderten Menschen“ oder von „Behinderten“ als vielmehr von „Menschen mit Behinderungen“ oder in Anlehnung an die „special needs education“ von Menschen mit „speziellen Erziehungsbedürfnissen“ (vgl. Speck 1996) bzw. „mit besonderem Förderbedarf“ (Bundschuh 2002). Um dem Vorwurf des Normativen und Diskriminierenden zu entkommen, unternahm die Disziplin bis heute verschiedene Versuche – auch euphemistische<sup>7</sup> –, das Besondere und Abnormale aus dem begrifflichen Inventar der Sonderpädagogik zu verbannen, ohne jedoch an eine grundlegende Revision der Theoriebildung zu denken. Es wird an diesem Beispiel deutlich, dass eine „Oberflächenkosmetik“ die wirklichen Probleme der Verbesonderung und Exklusion von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen aus dem Bildungs- und Erziehungssystem nicht zu lösen vermag. Wer genau hinschaut erkennt, dass in den letzten dreissig Jahren ausser einer integra-

---

<sup>7</sup> Zur Illustration ein Beispiel aus Bundschuh (2002), das dem Vorwort zur dritten Auflage entnommen ist: „Pädagogisch sinnvolle begriffliche Veränderungen im sonder- und heilpädagogischen Arbeitsfeld wurden übernommen, d.h. bis 1994 übliche Bezeichnungen in Verbindung mit „Sonder-“ wurden abgelöst und durch Termini wie „Förderschulen“, „Förderzentren“, „Schule zur individuellen Lebensbewältigung“ und „Schule zur individuellen Lernförderung“ ersetzt. Das Förderschulwesen setzt jetzt deutliche Impulse zur verstärkten Kooperation mit der Regelschule und damit zur Integration“ (S. 12).

tiver klingenden Begrifflichkeit wenig in Richtung *Schule und Bildung für alle* unternommen wurde.

Ergänzend zu stark individuumszentrierten Ansätzen stehen Versuche, Behinderung unter sozialwissenschaftlicher Perspektive interaktions- und systemtheoretisch zu beschreiben und den Blick vom Individuum weg zur Gesellschaft hin und auf die in ihr vorherrschenden behindernden Momente und Situationen zu richten. Es wird im folgenden Kapitel (2.1.2) deutlich, dass verbreitete Behinderungsformen wie *Lernbehinderung*, *Schul- und Leistungsschwierigkeiten*, *Formen der Verhaltensauffälligkeit* oder näher zu bestimmende *besondere Förderbedarfe* erst durch das Eintreten einer Person in den Schul- und Bildungskontext entstehen: Erstens, weil die Kinder und Jugendlichen auf neue Erwartungen stossen, die sie zum Teil nicht erfüllen können und zweitens, weil sie in ein System eingebunden werden, das das Nichterfüllen dieser Erwartungen zu einem impliziten Gradmesser erhoben hat.

## 2.1.2 Behinderung und Gesellschaft

Dreeze-Furkens (1998) kommt im Rahmen seiner ethnologischen Untersuchung *zur gesellschaftlichen Stellung von Behinderten auf Java* zum Schluss, „[...] dass jede Gesellschaft sich diejenigen Behinderten schafft, die sie braucht“ (S. 47). Damit gemeint ist die moderne (Industrie-)gesellschaft, in der „diejenigen als behindert gelten, die bestimmte Leistungserwartungen nicht erfüllen“ (a.a.O.). Mit dem Begriff der „Erwartung“ in Bezug auf Zuschreibungsprozesse von Behinderung operiert auch Weisser (2005). Gemäss Weisser resultiert die Zuschreibung von Behinderung aus einer unerwünschten Verletzung einer Erwartung. Seine Theorie der Behinderung fokussiert den so genannten „performativen Unterschied“, welcher die aus der nicht erfüllten Erwartung resultierende Differenz beschreibt:

„Etwas, von dem erwartet wird, dass es geht, geht nicht, beispielsweise das Besteigen eines Busses, das Betreten eines Gebäudes, das Öffnen einer Tür oder das Telefonieren“ (S. 23). Mit performativ wird die Art und Weise beschrieben, „wie etwas gesagt, gemacht oder getan wird, respektive wie etwas geschieht oder ‚geht‘ [...]“.

Die performative Theorie der Behinderung zielt auf die Beobachtung, wie sich Menschen und Dinge verhalten, aufführen und organisieren und welche Grenzeffekte (mit welchen Folgen) dadurch als Behinderungen hervorgebracht werden“ (ebd., S. 24). Behinderung wird demnach als Folge einer Erwartungsverletzung gesehen und nicht als ein invariantes Merkmal einer Person. Einhergehend mit dem genannten Paradigmenwechsel in den 70er Jahren hat die *Behindertenbewegung* in den letzten zwanzig Jahren Behinderung zum öffentlichen Diskurs erhoben und in der Folge Gesetzesinitiativen auf unterschiedlichen Ebenen angestossen<sup>8</sup>. Dis-

---

<sup>8</sup> In den 80er Jahren plädierte die Krüppelbewegung für den Weg „weg vom Objekt der Fürsorge, hin zu Bürgerinnen und Bürgern mit gleichen Menschenrechten“ (Heiden, 1996, S. 31), in den 90ern folgte das amerikanische Gleichstellungsgesetz, „Americans with Disabilities Act“ (Eberwein 1998, S. 69), das bisher weitestgehende Antidiskriminierungsgesetz und darauf das Deutsche verfassungsrechtlich verankerte Grundgesetz, welches das Diskriminierungsverbot als Grundrecht für Behinderte vorsieht (Ergänzung in §3, Abs. 3): „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Verfassung: Satz 2 des Art. 3 Abs. 3 GG, 30. Juni 1994). Gleichzeitig wurden auch in Kanada, Australien, Europa und später auch in der Schweiz Initiativen ergriffen, um die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung oder von Behinderung bedroht gesetzlich zu verankern. Ein Beispiel zur Illustration des neuen Blicks auf Behinderte und Behinderndes liefert die folgende Beschreibung: Im Verständnis der Behindertenbewegung besteht die gesellschaftliche Aufgabe darin, sehbehinderte Personen nicht länger zu blindisieren, sondern alles zu verhindern, was Blinde in einer Sonderwelt aufwachsen lässt: Denn sie sollen nicht auf ‚ihr Blindsein‘ reduziert werden, sondern das ‚Nichtsehen‘ als eine Facette menschlichen Daseins in unser alltägliches Leben integrieren (lernen). Die diesbezüglichen von Menschen verursachten Beeinträchtigungen und Diskriminierungen sind zu beseitigen (vgl. Finke, 1998).

*kriminierung* ist in diesem Zusammenhang ein wichtiger Begriff und meint die Behinderung oder Benachteiligung<sup>9</sup> von Menschen in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit, in der gleichberechtigten Teilhabe am Leben der Gesellschaft oder in ihrer selbstbestimmten Lebensführung (vgl. Seifert & Hildebrand 1999).

Behinderung wird folglich verstanden als eine durch gesellschaftliche Verhältnisse hervorgerufene Beeinträchtigung oder Erschwerung von Lebensmöglichkeiten, die durch eine Diskrepanz zwischen den Fähigkeiten eines Individuums und den Funktionen, die von der Gesellschaft erwartet werden, entsteht. Damit sind alle Gebiete angesprochen, die für die Selbstbestimmung und ein Leben in der Gemeinschaft wesentlich sind (Heider 1997, S. 15). Mit diesem Bild von Behinderung verbunden ist weniger die Aufforderung der Anpassung der Behinderten an die nichtbehinderte Umwelt, was unter dem *Normalisierungsprinzip* verstanden wird, sondern behindert und nichtbehindert als zwei Seiten ein und derselben Medaille zu sehen und somit Behinderung als eine autonome Unterscheidung zu bezeichnen:

„Behinderung wird als spezifische Feststellung lesbar, über welche Nichtbehinderung in ihren Voraussetzungen analysierbar wird. Eine der zentralen Voraussetzungen ist, dass Behinderungen jederzeit auftreten können – sie sind nicht ‚das Andere‘ der Kultur und der Gesellschaft, sondern sie sind deren Funktionsweisen eingeschrieben [...]“ (Weisser 2005, S. 17).

Wenn sich etwas unterscheidet, dann kann es nicht identisch sein: Das behindert oder nicht-behindert Sein drückt also eine Ungleichheit aus. Sonderpädagogik hat unter dieser Perspektive die Aufgabe, diese (Un-)Gleichheit zu bewältigen, indem sie die Barrieren analysiert: „Sie hält fest, was nicht geht, was implizit oder explizit nicht gehen darf und wo die Zonen der Entwicklung liegen [...]“. Es geht beispielsweise „um die Beschreibung von Problemlagen, organisatorischen Vorkehrungen und Unterrichtssituationen, die Lernerfolg behindern respektive begünstigen. Es sind die institutionalisierten Erwartungsstrukturen auf allen Ebenen des Erziehungssystems, an denen die Unterscheidung von Behinderung/Nichtbehinderung als historische Formation sichtbar wird [...]“ (ebd., S. 74). Behinderung als *soziale Konstruktion* zu verstehen, eröffnet einen neuen Blick auf Barrieren des Lernens und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und ermöglicht, neue Formen der Bewältigung zu erproben und deren Wirkungen zu erforschen<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Der Begriff der Benachteiligung ist in der Fachdiskussion sehr umstritten, weil er unscharf und diskriminierend ist (vgl. Bojanowski, Eckhardt, Ratschinski 2004, S. 2). Im Rahmen dieser Arbeit bezieht sich der Begriff Benachteiligung auf Jugendliche, die aufgrund individueller Probleme im Bereich der Lern- und Bildungsleistungen oder wegen ungünstiger sozialer Lebensverhältnisse (familiäre Probleme, Arbeitslosigkeit etc.) gesellschaftliche und schulische Sanktionen erfahren und dadurch in Schwierigkeiten geraten. Zu dieser Gruppe gehören oft Jugendliche aus Haupt- und Sonderschulen oder Jugendliche mit Migrationshintergrund, Jugendliche mit Sozialisationsdefiziten und mit gesundheitlichen Einschränkungen oder junge Erwachsene ohne Chance auf einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz. Für die Erklärung der Schwierigkeiten und Lebensprobleme können meist keine klaren und bestimmbar Faktoren beigezogen werden, weshalb man in der einschlägigen pädagogischen Fachdiskussion von einer „Kumulation von Problemlagen“ spricht, die sich als Häufung familiärer, sozialer, milieu-, lern- oder verhaltensbezogener Probleme zeigt. Diese Jugendlichen sehen sich selber oft als „Schulversager“ und schreiben sich ihr durch äussere Umstände entstehendes Scheitern meist selber zu und werten es so als individuelles Versagen (ebd., S. 3).

<sup>10</sup> Die WHO hat diese eben beschriebenen Ansätze in ein neues Bild von Behinderung übersetzt und in die Überarbeitung ihrer internationalen Klassifikation einfließen lassen (International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF). Neben Körperfunktionen und –strukturen, werden auch Aktivitäten und Partizipation in Bezug auf Faktoren der Umwelt erfasst. Grundlegend für die ICF ist ein bio-psycho-soziales Verständnis, Universalität, Transdisziplinarität, Kontextabhängigkeit und eine phänomenologische Situationsbeschreibung. Bisher führten grosse Unterschiede in der Definition, was eine Behinderung ist, respektive wo eine Behinderung beginnt, zur ungleichen Behandlung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit gleicher Problemstellung. Das neue Modell eröffnet die Möglichkeit, individuelle Voraussetzungen mit Kontextfaktoren zu relationieren und in verschiedenen Bereichen die Frage danach zu stellen, was geht und was nicht geht. Dabei sind personbe-

Für den vorliegenden Argumentationszusammenhang ist das Aufbrechen der starren individuellen Behinderungszuschreibungen zugunsten des situativen Blicks auf Bedingungen, die zum Beispiel das Lernen in der Schule oder im Lehrbetrieb behindern können, leitend. Hierzu leistet die Perspektive der sozialen Konstruktion von Behinderung einen Beitrag. Sie fordert die Professionellen im Bildungssystem auf, die Grenzen der Erwartungsverletzungen auszuloten, mit Lernenden ins Gespräch zu kommen und eine Sprache für beobachtete Phänomene zu entwickeln sowie ihre Problemlösungen mit kritischem Blick auf die Situation, das System und die beteiligten Personen mit ihrem Gegenüber zusammen zu entwerfen. Die Suche nach der Grenze zwischen Behinderung und Nichtbehinderung hat sich als äusserst schwierig und für betroffene Menschen ethisch und menschenrechtlich als fragwürdig, ja diskriminierend herausgestellt. Neuere Ansätze und Modelle fragen danach, wann etwas nicht geht und wie diese Situationen, von denen erwartet wird, dass sie bewältigt werden müssten, subjektiv erlebt werden oder wie es sich anfühlt, wenn etwas erwarteter- oder unerwarteterweise besonders gut gelingt. Es sind Fragen nach dem situativen Differenzerleben, nach den Formen der Differenzbewältigung bzw. nach Möglichkeiten des Coping, die ins Zentrum rücken, sofern damit gesellschaftlichen und persönlichen Erwartungen entsprochen werden kann.

---

zogene wie umweltbezogene Faktoren gleichermassen wichtig.  
<http://www.who.int/classifications/icf/en/index.html> (25.08.05).

## 2.2 Bestimmung der zu Grunde gelegten sonderpädagogischen Perspektive

Die dieser Arbeit zu Grunde gelegten sonderpädagogischen Perspektive betont die Gleichheit der mit Behinderung betroffenen oder der von Behinderung bedrohten Menschen sowie von Menschen ohne Behinderung - im Gegensatz zur Akzentuierung der Defekte und Andersartigkeit. Zugleich ist die Bestimmung sonderpädagogischen Handelns als gesellschaftlich-funktional und aufgabenbezogen grundlegend. In diesem Verständnis ist „sonderpädagogisches Handeln auf eine pädagogische Situation bezogen, in der institutionelle Homogenisierungsbestrebungen tendenziell zu Exklusion führen“ (Moser 2003, S. 143).

In Ergänzung zur Sozialen Arbeit, die ihre Aktivitäten an den Systemgrenzen situiert, hat Sonderpädagogik die Aufgabe, den durch Systembildung drohenden Exklusionen entgegenzuwirken bzw. die grosse Ausdifferenzierung des Bildungssystems durch subsidiäre Ansiedlung innerhalb des Systems rückzuführen in ein System, das Heterogenität ermöglicht. Unter dieser Perspektive wäre das Stellvertretermodell nicht primär das Übernehmen des Mandates eines Klienten, sondern die „*Vertretung der Heterogenitätsperspektive*“ innerhalb der relevanten Organisationsformen des Erziehungs- und Bildungssystems. Die Aufgabe sonderpädagogischen Handelns bezieht sich also nicht mehr primär auf die systemisch bedeutungslose individuelle Förderung einer Klientin oder eines Klienten, sondern darauf, den exkludierenden Bestrebungen des Systems zu begegnen. Moser (ebd.) spricht in diesem Zusammenhang von *Exklusionsvermeidung* im doppelten Sinne, „nämlich bezogen auf das Erziehungssystem selbst wie auch auf andere gesellschaftliche Teilsysteme“ (S. 161). Sonderpädagogik hat in diesem Verständnis eine präventive Aufgabe, nämlich exkludierenden, d.h. ausschließenden Bestrebungen entgegenzuwirken. Für die funktionale Kodierung sonderpädagogischen Handelns, um noch einmal auf den von Moser eingeführten Begriff zurückzukommen, wird der Begriff der Inklusion als unbrauchbar erachtet, da mit ihm keine hinreichende gesellschaftlich relevante Zielperspektive verbunden werden kann.

Sonderpädagogik kann in diesem Verständnis als Disziplin und Profession Exklusionen aus den Teilsystemen Erziehung und Bildung vermeiden helfen, indem sie sich primär für das *Heterogenitätsprinzip* einsetzt und ihre Aktivitäten darauf konzentriert. Damit wird das Vermeiden von Ausschlüssen zur vorrangigen Aufgabe der Sonderpädagogik, was bedeutet, dass Heterogenität im Erziehungssystem gesichert wird.

„Sonderpädagogisches Handeln wäre damit weder durch eine eigene Institution, noch durch eine eigene Handlungsspezifität im Sinne einer Sonderform von Vermittlung/Aneignung und Lernen mit spezifischem Bildungsauftrag gekennzeichnet, sondern lediglich durch eine eigene Perspektivität sowie durch einen eigenen theoretischen Referenzbereich bestimmt“ (Moser 2003, S. 145).

Zu diesem Referenzbereich zählen nach Moser (a.a.O.) Fachrichtungskennntnisse und Kenntnisse gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse. Die eingangs noch offene Frage der Anbindung der Sonderpädagogik an das Bildungssystem wäre durch diese Perspektive geklärt: Sonderpädagogisches Handeln könnte so

„als aufgehoben im Erziehungssystem beschrieben werden mit der Aufgabe, soziale Inklusion innerhalb des Systems aufrechtzuerhalten durch den Bezug auf Heterogenität als zwangsläufigem Bestandteil des Systems selbst. Ihre Handlungslogik vollzieht sich damit analog auf der Ebene von Vermittlung/Aneignung bzw. Lernen“ (ebd., S. 147).

Sonderpädagogisches Handeln wäre somit subsidiär in die allgemeinen Organisationsformen des Erziehungssystems eingebunden und würde als Erstes die Thematik „Auswanderung aus dem Erziehungssystem“ bearbeiten (ebd., S. 161).

Bisher wurde aufgezeigt, was Sonderpädagogik als Disziplin auszeichnet, welche Aufgaben ihr zukommen und welchen Handlungsfeldern sie sich zuwendet. Ergänzend versteht sich Sonderpädagogik auch als eigenständige akademische Disziplin, die sich vielfältigen Forschungsfragen zuwendet.

## 2.3 Sonderpädagogik als Wissenschaft

Sonderpädagogik nimmt ihren forschungsorientierten Auftrag über eine reflexive Vermittlung grundlegender Kenntnisse der menschlichen Entwicklungsbereiche, über ethische und gesellschaftliche Fragen der Entstehung von Behinderung sowie über Ansätze der Hilfe, Förderung, Beratung und Unterstützung von Menschen in behindernden Situationen wahr. Die soziale Bedingtheit der Behinderung prägt das neuere Verständnis der Sonderpädagogik, was auch in Forschungsfragen und -vorhaben einfließt. Zugleich ist Sonderpädagogik eine auf Inter- bzw. Transdisziplinarität angelegte Wissenschaft. „Zur Sonderpädagogik gehört sowohl die Zusammenarbeit mit der Medizin, der Psychologie und der Soziologie im Hinblick auf die Praxis der Sonderpädagogik aber auch die Zusammenarbeit mit der Pädagogik“ (Hoyningen-Süess 1999, S. 74). Historisch versuchte die Sonderpädagogik sowohl das Feld der Schulpädagogik als auch das der Sozialen Arbeit abzudecken, hatte außerschulische Professionsfelder jedoch kaum zum Gegenstand ihrer Forschung und Theoriebildung erhoben (Moser, 2003, S. 135).

Die Grenze zwischen schulischen und außerschulischen Aktionsfeldern löst sich langsam auf, was ein Überblick zu Forschungsvorhaben der Heil- und Sonderpädagogik im Zeitraum zwischen 2002 bis 2004 zeigt (vgl. Kummer 2005): Forschungsschwerpunkte haben sich auf Fragestellungen im Zusammenhang mit Behinderung im Allgemeinen verschoben, wobei Themen wie Didaktik, sonderpädagogische Angebotsstrukturen, Lernen, Leistung und Kompetenzen, Integration in Beruf und Gesellschaft, Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung, Biografie, Bewältigung und Laufbahn sowie *Wirkungsuntersuchungen zu sonderpädagogischen Interventionen* (heute: 34%; 1979-2000: 20%) die Forschungsagenden prägen (ebd., S. 16). Im Vergleich dazu die Jahre 1979-2000, in denen beispielsweise der Erforschung der *Lernbehinderung* starkes Interesse zukam (35%; 2002-2004: 11.5%). Die neuere Orientierung sonderpädagogischer Forschung an systemischen Forschungszugängen zeigt sich neben der Neubestimmung des Behinderungsbegriffs auch in der vermehrt individuumszentrierten und systemorientierten Forschungsweise. Referenzwissenschaften dazu sind: Pädagogik, Psychologie, Sozialpsychologie und -pädagogik sowie Soziologie. Zunehmende Beachtung bekommen mittlerweile auch die Politik- und Sprachwissenschaften, Recht und Ökonomie (ebd., S. 12).

## 2.4 Zusammenfassung

Das im Rahmen dieser Arbeit vorgestellte Projekt versteht sich als Evaluationsforschung und untersucht eine systemische Intervention im Bereich der Berufsbildung mit anschliessender Wirkungsanalyse. Ein Schwerpunkt liegt in der Beschreibung der behindernden Momente und Barrieren in Lernprozessen, aber auch in der Auslotung der für integrative Bildungsprozesse notwendigen Kompetenzen der Ausbilderinnen und Ausbilder. Behinderungen können beim Lernen jederzeit, unabhängig von der Bildungsstufe und dem Schultyp, auftreten. Die sonderpädagogische Perspektive ermöglicht, die Barrieren, die zum Unterschied behindert-nichtbehindert führen, zu analysieren und die Situationen zu beschreiben, die den Lernerfolg Jugendlicher behindern bzw. unterstützen, ermöglichen und begünstigen. Der Fokus ist sowohl auf der Seite der Professionellen als auch auf der Seite der Lernenden auf die Bewältigungs- und Lösungskompetenzen gerichtet. Bildungserfolg wird grundsätzlich allen Auszubildenden zugesprochen und ist zu ermöglichen.

Die Qualität *exklusionsvermeidenden* Handelns steht mit der Art und Weise der Bewältigung berufsbildnerischer Herausforderungen in Lehrbetrieben, Berufsfachschulen und Berufswahlschulen im Zusammenhang. Um Menschen den Verbleib im System zu ermöglichen, müssen sich die Bemühungen darauf konzentrieren, die im System tätigen Menschen so zu stärken, dass Exklusion keine notwendige Antwort mehr auf schwierige Bildungssituationen ist. Es geht darum, die professionell Tätigen in ihrer Aufgabe so zu unterstützen, dass sie den Anforderungen im Bildungssystem kompetent und mit der notwendigen Offenheit für Unvorhergesehenes begegnen können. Dadurch wird es möglich, in schwierigen Lernsituationen andere Fragen zu stellen und entsprechend auf neue Antworten und Handlungsmöglichkeiten zu stossen – dem Ausschluss kann so präventiv begegnet werden.

Im Handlungsfeld der Berufsbildung wird sich zeigen, dass die Sonderpädagogik für schwierige Bildungsprozesse und die damit verbundenen Lernerfolgsbarrieren eine kompetente Bezugsdisziplin ist. Dabei kann sie in Form der kooperativen Beratungstätigkeit Aufgaben innerhalb von Ausbildungsinstitutionen übernehmen und als wissenschaftliche Disziplin Interventionen in Form von Qualifikationsmassnahmen für die Entwicklung professioneller Netzwerke erarbeiten, planen, umsetzen, wissenschaftlich begleiten und evaluieren (vgl. Palmowski, Heuwinkel 2002). *Coaching in der Berufsbildung im Kanton Zürich* ist ein exemplarisches Beispiel dafür.

Die folgenden Kapitel fokussieren zwei zentrale Themenbereiche: Einerseits die jugendlichen Auszubildenden am Übergang von der Schule in den Beruf, die sich im transitorischen Raum zum Erwerbsleben befinden und darin verschiedenen, zu bewältigenden Herausforderungen begegnen (Kap. 3); andererseits den Containerbegriff „Coaching“, der einer differenzierten Klärung bedarf (Kap. 4).



## TEIL II: ÜBERGANG SCHULE-BERUF

### 3. Jugendliche im Übergang

„Jugendliche - Trendsetter oder Ausgeschlossene?“ (BFS 1997, S. 1). Diese Frage titelt die Pressemitteilung zum Jugendbericht des Bundesamtes für Statistik im Oktober 1997. Im Rahmen der Zusammenfassung von Ergebnissen aus verschiedenen Untersuchungen hat das BFS mit dieser Studie einen Beitrag zu einem internationalen Bericht geleistet, der ein mosaikartiges Bild der Jugendlichen in der Schweiz um 1990 zeichnet. In den Lebensverhältnissen kann kein grundlegender Unterschied zu den europäischen Altersgenossinnen und -genossen gefunden werden. Trotzdem haben sich Merkmale, die diese Phase des Übergangs auszeichnen, für die Gruppe der 15-24-Jährigen in den 90er Jahren verändert (ebd.):

- verlängerte Ausbildungszeit
- spätere Ablösung vom Elternhaus
- schwierigerer Eintritt in die Arbeitswelt verbunden mit unsicheren finanziellen Situationen
- bessere Ausbildung, aber grössere Probleme auf dem Arbeitsmarkt
- grössere körperliche Fitness bei zunehmendem seelischen Unwohlsein
- trotz Vernetzung, Internet, Mobilfunk und einer eigenen Kultur- und Freizeitszene fühlen sich Jugendliche heute einsam und sozial schlecht eingebettet.

Veränderungen dieser Art sind mitunter auf weltumspannende Wandlungsprozesse (Globalisierung), auf gesellschaftliche (Familie, Freizeit, Kultur, Mobilität) sowie arbeitsmarktbedingte Veränderungen zurückzuführen (Ausbau des Dienstleistungssektors, Auslagerung einfacher Arbeiten). Headlines wie „Junge Erwachsene – die Verlierer der Globalisierung“ (Volkswagenstiftung, 28. Juni 2005<sup>11</sup>) oder „Die Globalisierung hat weit reichende soziale Folgen. Sie verunsichert junge Menschen und lässt die Geburtenrate sinken. Die Berufseinsteiger sind die Verlierer“ (Hostettler, 16. Juli 2005<sup>12</sup>) stimmen in diesem Zusammenhang nachdenklich. Offenbar begegnen Jugendliche in einer globalisierten Welt neuen Herausforderungen. Gerade am Übergang junger Erwachsener von der Schule in den Beruf spielen Voraussetzungen, die durch die Globalisierung geschaffen werden, eine bedeutende Rolle, da sie den Kontext (somit auch die berufsbildungsrelevanten Bedingungen und Barrieren im Raum der Transition der 15-25-Jährigen) gestalten. Themen wie Berufswahlvorbereitung, Lehrstellenmarkt- und -mangel, Jugendarbeitslosigkeit, erhöhte Qualifikationsansprüche, spezielle Förderung, Ausbildungsbereitschaft der Lehrbetriebe, Lehrabbrüche und Berufsintegration bestimmen auch die schweizerische Berufsbildungsdebatte. Die Bedeutung der Entwicklungsaufgabe junger Menschen im Übergang Schule und Beruf (einschliesslich der Bewältigungsanforderungen) wird durch die Ergebnisse der Globalife-Studie sehr deutlich. Diese Studie wurde von der Volkswagenstiftung gefördert und von einem international und interdisziplinär zusammengesetzten Team durchgeführt (vgl. Globalife-Studie).

---

<sup>11</sup> <http://www.volkswagenstiftung.de/service/presse/> (01.09.05). Untersucht wurde die Situation in Deutschland, den Niederlanden, Frankreich, Schweden, Norwegen, Mexiko, Ungarn, Estland, Grossbritannien, Kanada, USA, Italien, Spanien und Irland. Von Interesse war dabei insbesondere die Frage, welche Lebensverläufe sich durchsetzen und lokal verbreiten und welche Konsequenzen sich daraus für die soziale Ungleichheit in modernen Gesellschaften ergeben. Die Studie erschien unter dem Titel: Globalization, Uncertainty and Youth in Society, Routledge-Verlag, London/New York 2005.

<sup>12</sup> <http://bildung.tagesanzeiger.ch/dyn/bildung/ausdemprint/527692.html> (01.09.05)

Der Prozess der Globalisierung eröffnet einerseits Chancen (wie beispielsweise die Verbesserung von Lebensstandards oder den Zuwachs an Produktivität und Mobilität), führt aber andererseits zu Verlusten (z.B. Verlust der Möglichkeit, langfristig zu planen, Entwicklungen vorauszusehen und entsprechend Handlungen einzuleiten). Der Sozialstaat gibt aufgrund finanzieller Engpässe mehr und mehr Verantwortung an das einzelne Individuum ab. Dieses sieht sich zunehmend mit vermehrten und vielfältigeren Konsum- und Kommunikationsangeboten sowie mit der Forderung konfrontiert, selbstverantwortlich Entscheidungen treffen zu können. „Global Denken und lokal Handeln“, ein Schlagwort aus der Ökologiebewegung, wird vor dem Hintergrund vielfältiger Lebensmöglichkeiten zur neuen Herausforderung. Die fortlaufende Globalisierung nimmt sowohl auf die berufliche als auch auf die persönliche Lebensplanung der Menschen Einfluss, was die Ergebnisse der Globalife-Studie verdeutlichen (vgl. Blossfeld, Klijzing, Mills, Kurz 2005).

Zum einen hat sich der Übergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen in allen modernen Gesellschaften verändert, zum anderen werden die durch die Globalisierung entstehenden und wachsenden Unsicherheiten immer häufiger auf die junge Generation übertragen (Volkswagenstiftung 2005, S. 2). Junge Menschen sind den Veränderungen des Arbeitsmarktes jedoch besonders ausgesetzt, da es ihnen an Berufserfahrung mangelt und sie entsprechend nicht über ein berufliches Netzwerk mit Kontakten zu potenziellen Arbeitgebern verfügen. Eine langfristige Etablierung in Arbeitsumgebungen wird zunehmend schwierig, was junge Erwachsene in Teilzeitbeschäftigungen, befristete Arbeitsverhältnisse oder in längere Arbeitslosigkeit führt. Die Flexibilitätsanforderungen steigen, wobei die Zukunft unsicherer ist und sich die finanzielle Abhängigkeit von der Familie oder vom Staat verlängert. Lebensprojekte wie Heirat, Familiengründung oder das Eingehen längerfristiger Bindungen werden aufgrund vielfältiger Unsicherheiten hinausgeschoben oder aufgegeben, was sich auf der demografischen Seite als Rückgang der Geburtenrate niederschlägt (a.a.O.).

Es sind Schlagworte wie „Markt, Wettbewerb und maximale Flexibilität“, die den Diskurs um Arbeit in einer globalisierten Welt prägen. Die Gewinner der Globalisierung sind männlichen Geschlechts, in ihrem Arbeitsfeld etabliert bzw. an ihren Betrieb gebunden und zwischen 30 bis 45 Jahre alt. *Jugendliche* an der Schwelle zum Berufsleben, *Frauen* und *Arbeitnehmende ab 45 Jahren oder unterschiedlicher Ethnie* gehören nicht dazu<sup>13</sup>. Der Arbeitsmarkt zwingt sie, aufgrund schwankender Bedürfnisse, in flexible unsichere Arbeitsverhältnisse oder Teilzeitbeschäftigungen. Die Situation in Westeuropa wird zunehmend mit der „hire and fire“-Mentalität in den USA vergleichbar (vgl. Hostettler 2005, S. 23). Eine gute Ausbildung unterstützt Menschen jedoch nach wie vor darin, sich in diesem Prozess globaler Entwicklungen besser zurechtzufinden.

---

<sup>13</sup> In Kapitel 4.4.2 wird auf die geschlechtsspezifischen Besonderheiten (besonders auf die von Behinderung benachteiligten Frauen) detaillierter eingegangen.

### 3.1 Von der Schule in den Beruf

Der Wechsel von der Schule in die Arbeitswelt ist nach Jungmann (2004) „ein zentrales Ereignis im Leben eines jungen Menschen“ (S. 171). Es geht im Kern darum, sich aus dem Kontext der Schule herauszulösen und in einem neuen, stärker erwerbs- und berufsbezogenen Kontext handlungsfähig zu werden. Die berufliche Bildung sorgt im Sinne einer Vorbereitung dafür, dass ein „Bündel von Qualifikationen“ für berufsspezifische Tätigkeiten erworben wird, das im Verlaufe der Zeit ergänzt und aktualisiert werden kann (ebd., S. 172).

Die Festlegung des Übergangs auf einen bestimmten Zeitpunkt fällt schwer, zielführender ist ein prozessuales Verständnis dieser Phase, da die Vielschichtigkeit der Problematik über biografische und institutionelle Fragestellungen bis hin zu bildungs-, sozial- und wirtschaftspolitische sowie gesellschaftliche Fragen reicht. Der Begriff der „*beruflichen Sozialisation*“ wird der Mehrdimensionalität und Prozesshaftigkeit des Übergangs von der Schule in den Beruf am ehesten gerecht (ebd., S. 173).

In diesem Abschnitt wird mittels einer Darstellung von Ausbildungsquoten im Ländervergleich ein Überblick darüber gegeben, wie viele junge Erwachsene sich im dualen System ausbilden lassen: In Deutschland besuchten im Jahr 2002 62% der Jugendlichen eine Berufslehre, was zum niedrigsten Wert der letzten zehn Jahre zählt (vgl. 1999: 69%) (a.a.O.). In der Schweiz absolvierten im Vergleich, im Schuljahr 2003/04, 68.6% der Jugendlichen eine Berufsausbildung (inkl. Anlehre und Vorlehre sogar 70.5%), 20.4% eine Maturitätsschule, 7.1% andere allgemeinbildende Schulen und 1.4% bereiteten sich nach abgeschlossener Berufslehre auf die Berufsmaturität vor (vgl. BFS 2004, S. 1). Diese Zahlen verweisen auf den hohen Stellenwert des dualen Ausbildungssystems im deutschsprachigen Raum. Im Gegensatz dazu findet die Vorbereitung auf die Erwerbstätigkeit in Frankreich vorwiegend in berufsbezogenen bzw. berufsorientierten Schulformen statt (Prototyp: Schulmodell); Japan verfolgt mit der firmen- bzw. arbeitsplatzbezogenen beruflichen Qualifikation nochmals ein anderes Modell (Prototyp: unreguliertes Marktmodell) und in den USA und Grossbritannien wird das „on the job training“ durch eine breite Palette an ausserbetrieblichen Qualifizierungs- und Weiterbildungsangeboten in modularisierter Form ergänzt (Prototyp: wenig reguliertes Marktmodell) (vgl. Jungmann 2004, S. 179f.).

In den letzten Jahren hat die mangelnde Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes zu einer Veränderung in der Ausbildungsstruktur geführt, wodurch immer mehr Jugendliche länger im Ausbildungssystem verbleiben und es so zu einer stetigen Ausweitung der *Lebensphase Ausbildung* kommt (ebd., S. 174f.). In der Schweiz sind die in den letzten Jahren etablierten und sehr nachgefragten Brückenangebote, Motivationssemester und 10. Schuljahre Beispiele dafür. Die kontinuierliche Berufsbiografie mit Schulabschluss, Berufsausbildung und stabilem Erwerbsleben bis ins Rentenalter sind zunehmend eine Ausnahme. Beck (1986) hat diesen Prozess bereits in den 80er Jahren als Ausdruck gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse bezeichnet und bringt die Situation mit der „*Enttraditionalisierung der klassischen Industriegesellschaft*“ in seiner Veröffentlichung „Risikogesellschaft“ auf den Begriff.

Angeichts der immer komplexer werdenden Situation in der Übergangsphase hat sich auch die wissenschaftliche Community in interdisziplinäre Arbeits- und Forschungsgruppen zusammengeschlossen, um Themen wie Ausbildungs- und Jugendarbeitslosigkeit, Lehrstellenknappheit, Ausbildungsunreife, Benachteiligtenförderung u.v.m. zu bearbeiten. Betont wird, dass die *subjektive Bedeutsamkeit der Übergangsphase* zu einem neuen Schwerpunkt der gemeinsamen Arbeit geworden ist, wobei spezifische Problemlagen einzelner Ausbildungsgänge oder informationstechnologische Anwendungen in den Hintergrund treten. Der Fokus des

Interesses verschob sich von der „beruflichen Bildung“ hin zur „*beruflichen Sozialisation*“, womit einer vorschnellen Einengung des Gegenstandsbereichs auf ausschliesslich Berufliches begegnet und der Blick sowohl auf das Thema der individuellen Berufsorientierung und – einmündung als auch auf die politischen und ökonomischen Bedingungen am Übergang gelenkt wurde (Jungmann 2004, S. 176f.). Diese Veränderung führte zu Irritationen unter den Berufspädagogen und es herrscht bis heute Uneinigkeit darüber vor, ob sie sich als Professionelle allen Formen der arbeits-, erwerbs- und berufsbezogenen Persönlichkeitsentwicklung zuwenden wollen, oder ob sich die berufliche Bildung ausschliesslich auf die Vermittlung berufsbezogener Kompetenzen konzentrieren soll.

Tatsächlich wird der disziplinäre Diskurs der Berufsbildung auch in der Schweiz fernab von Themen wie Benachteiligtenförderung, beruflicher Sozialisation oder Übergangsbewältigung geführt, sondern eher auf betriebliche und schulische Lehrprozesse oder auf das duale System (schulische und betriebliche Ausbildung sind gekoppelt) bezogen. Vor diesem Hintergrund wenden sich v.a. Disziplinen wie die Sozial- und Sonderpädagogik oder die Soziale Arbeit den Jugendlichen und ihren Problemlagen an den Systemgrenzen zu. Je nach Zielvorgabe werden unterschiedliche Disziplinen mehr oder weniger aktiv: Werden Bildungsprozesse mit dem Ziel der Exklusionsvermeidung zum Gegenstand professioneller Arbeit, wird die Sonderpädagogik als Profession begleitend und unterstützend aktiv, sind Integrationsprozesse aufgrund exkludierender Rahmenbedingungen erforderlich, wird die Soziale Arbeit und Sozialpädagogik mit ihren auf breite soziale Reintegration ausgerichteten Konzepten einbezogen.

Zusammenfassend können die individuelle Berufsorientierung, die Berufsvorbereitung und die Berufswahl als „biografische Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung“ aufgefasst werden, die der *produktiven Realitätsverarbeitung* unterliegen. Sozialisation wird nach Hurrelmann (1995) als individueller Prozess der „produktiven Verarbeitung der inneren und der äusseren Realität bestimmt (S. 62ff.). Die äussere Realität bezieht sich dabei auf die soziale und materiale Umwelt, die innere Realität auf die physische und psychische Grundstruktur des Individuums. „*Individuation*“ (Hervorbringung einer unverwechselbaren Individualität) und „*Vergesellschaftung*“ (Aneignung kollektiv geteilter Standards und Orientierungen) sind gerade am Übergang Entwicklungsaufgaben, die von jungen Erwachsenen bewältigt werden sollen. *Berufliche Sozialisation* ist unter dieser Perspektive bestimmt als Entwicklung individueller Persönlichkeitsstrukturen in direkter und indirekter Interaktion mit sozialen und materialen Merkmalen beruflicher und betrieblicher Umwelt. Strukturen der ausbildungsbezogenen Umwelt werden in diesem Prozess sowohl reproduziert als auch transformiert (Jungmann 2004, S. 178). Die erste Schwelle von der Schule in den Beruf machen strukturelle *Krisensituationen* oder Realitäten aus, die junge Erwachsene zu verarbeiten haben. Die zweite Schwelle stellt dann der Wechsel von der Ausbildung zum Arbeitsmarkt sowie der Wechsel ins Erwerbsleben dar.

Gerade im berufsbildenden Bereich zeigt sich stärker als im allgemeinbildenden, dass sich an den zuvor genannten Übergängen der Umgang mit Problemen unterschiedlich gestaltet. Wie es dazu kommt und womit diese unterschiedlichen Formen der Übergangsbewältigung zusammenhängen, wird im folgenden Kapitel 3.2 mit Blick auf die Transitionsaufgabe und ihre Komplexität unter Einbezug der Übergangsforschung erarbeitet.

### 3.2 Übergangsforschung

Der *Lebensverlaufsforschung* ist es in den letzten 30 Jahren gelungen, individuelle Lebensläufe teilweise zu rekonstruieren, um Einflussfaktoren am Übergang Schule – Beruf zu identifizieren. Das Ergebnis zeigte, dass sowohl die schulische Lebenswelt als auch die Prägung von Übergängen durch Bildungseinrichtungen sehr wichtig sind. Ebenso ist aus der schulischen *Bildungs- und Weiterbildungsforschung* bekannt, „dass individuelle Lebensläufe heute in hohem Masse durch institutionelle Vorgaben und die damit möglichen Bildungs-, Schul- und Lebenserfahrungen beeinflusst werden“ (Tippelt 2004, S. 7). Durch institutionelle schulische Vorgaben überformt sind insbesondere die Wahl der Ausbildung und des Berufs, die Erwerbsbiografie, die Verläufe des Status und des Erwerbseinkommens sowie die Phasen der Familien- und Persönlichkeitsentwicklung. Des Weiteren sind für die konkreten sozialen Übergänge folgende *Einflussbereiche* relevant (a.a.O.):

- Ökonomische und bildungspolitische Strukturen
- Gesetzliche und institutionalisierte Normierungen
- Kritische Lebensereignisse
- Frühe Sozialisationsprozesse in der Familie
- Schulische und betriebliche Selektionsprozesse

Handlungstheoretisch wird davon ausgegangen, dass diese Einflussbereiche individuelle Handlungen prägen, Lebensverläufe jedoch nicht determinieren. Sie können gesteuert werden, da sie individuellen Entscheidungen unterliegen. *Übergänge sind Teil des Lebensverlaufs*, wozu sich einige treffende heuristische Thesen formulieren lassen (ebd., S. 8ff.):

- I. Neben individuellen Kompetenzen sind es auch Vorgaben gesellschaftlicher Institutionen und dadurch entstehende Schnittstellen, die den schulischen Lebenslauf Heranwachsender mitbestimmen: „Selbstverständlich prägen individuelle Motive, kognitive und soziale Kompetenzen deutlich die schulischen Biographien, aber schulische Lebensläufe, Selektions- und Orientierungsprozesse müssen sich immer auch auf die gegebenen schulstrukturellen Rahmenbedingungen beziehen“.
- II. Im Kontext der beruflichen Einmündung muss das soziale Bezugssystem wie Familie und Peergruppe berücksichtigt werden.
- III. Frühe schulische Bedingungen und Entscheidungen sowie Entwicklungen in anderen Lebensbereichen (Familie, Freunde und Gleichaltrige, Freizeit) nehmen auf spätere Bildungserfahrungen, den schulischen Lebenslauf und die Gestaltung der Übergänge Einfluss.
- IV. Abweichungen von der Altersnorm in Zeiten des Übergangs werden in einem bestimmten Umfang gesellschaftlich toleriert, stärkere Abweichungen werden sich auf die Lebensplanung und damit verbundene Entscheidungen auswirken.
- V. Lebensverläufe sind kohortenabhängig, d.h. demografische Rahmenbedingungen beeinflussen Konkurrenz- und Selektionsmechanismen und sind gerade für den Arbeitsmarkt zentrale Steuerungsfaktoren (vgl. unten).

Der Blick auf den Lebensverlauf öffnet die sonst enge Forschungsperspektive auf einzelne, voneinander isolierte Lebensabschnitte und macht die Wahrnehmung eines kumulativen Prozesses der Problemstellung erst möglich, wobei in diesem Verlauf gerade schulische Erfahrungen eine wichtige Rolle spielen (Tippelt 2000, S. 69ff.). Diese neue Perspektive ist für diese Arbeit insofern interessant, als sich am Übergang Schule-Beruf die kumulierte Lebens-

erfahrung von Jugendlichen als Befähigung aufweist, die Entwicklungsaufgabe der *Einmündung ins Berufsleben* (erfolgreich) zu bewältigen.

### 3.2.1 Der Übergang als sozialökologischer und individueller Prozess

Die so genannten „Chronosysteme“ (Bronfenbrenner 1981) sind in der Ökologischen Entwicklungstheorie eine Möglichkeit, in Ergänzung zu Mikro-, Makro- und Mesosystemen menschliche Entwicklung an Lebensübergängen zu beschreiben. Individuelle Entwicklung wird in diesem Verständnis als Kette von Ereignissen dargestellt. Sozialökologische Übergänge sind Ereignisse dieser Art, die stets als „Herausforderungen für weitere Erziehungs-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse interpretiert werden können“ (Tippelt 2004, S. 10). Havighurst (1981) nennt diese Herausforderungen Entwicklungsaufgaben, die in bestimmten Phasen menschlicher Entwicklung bewältigt werden. Ihre erfolgreiche Bewältigung führt zu Erfolgserleben, während Versagen das Individuum mit Misserfolgsgefühlen konfrontiert. Je nach Aufgabe kann dieses Versagen auch Ablehnung durch die Gesellschaft nach sich ziehen und zu Schwierigkeiten bei der Bewältigung späterer Aufgaben führen. Entwicklungsaufgaben zeichnen sich durch drei Merkmale aus (ebd.):

1. Sie sind *universell*, d.h. Aufgaben, die auf biologischer Reifung beruhen, sind kulturunabhängig (z.B. Geschlechtsreifung).
2. Sie sind *kulturabhängig*, d.h. bestimmte Aufgaben entstehen nur in bestimmten Gesellschaften oder innerhalb bestimmter Gesellschaftsschichten (sozioökonomische Gruppen).
3. Sie sind abhängig von bestimmten *zeitlichen Vorgaben*, d.h. es gibt zeitlich begrenzte Aufgaben (z.B. Erstsprache erlernen) und Aufgaben, die sich unter variierenden Aspekten über mehrere Perioden der Lebensspanne ausdehnen (z.B. mit Peers zurecht kommen).
4. Sie sind *interdependent*, d.h. bei wiederkehrenden Aufgaben ist eine positive Bewältigung in der 1. Phase eine gute Vorlage für Erfolge in späteren Phasen (z.B. Übergänge bewältigen). Es bestehen auch Zusammenhänge zwischen Entwicklungsaufgaben in unterschiedlichen Bereichen (z.B. Berufsausbildung und Partnerschaft).

Der Übergang von der Schule in den Beruf kann als gesellschaftlich anerkannte, individuelle Entwicklungsaufgabe bezeichnet werden und die Bewältigung dieser Aufgabe wirkt sich auf die Auseinandersetzung mit anderen Aufgaben aus (z.B. Berufsausbildung, Einmündung ins Erwerbsleben, Ablösung vom Elternhaus, Aufbau einer Partnerschaft). Die durch die Entwicklungsaufgaben generierten Anforderungen haben unterschiedliche Verbindlichkeitsgrade: Manche müssen bewältigt werden (z.B. Kontrolle der Ausscheidungsfunktion), andere bestehen eher als Chancen, die das Individuum ergreifen kann oder auch nicht (z.B. Familiengründung, Partnerschaft).

Die Berufsorientierung und Einmündung ins Berufs- und Erwerbsleben ist eine Entwicklungsaufgabe für hiesige junge Erwachsene. Sie wird als gesellschaftliche Anforderung an die Jugendlichen herangetragen und erhöht als normative gesellschaftliche Festlegung den Grad der normativen Verpflichtung und Erwartung an eine erfolgreiche Bewältigung. Damit ist aber auch das Ausmass des Scheiterns und der Enttäuschung bei fehlender Bewältigung bestimmt. Im Fall eines Scheiterns am Übergang kann dies zu einer gesellschaftlichen monetären Unterstützung für Jugendliche (z.B. in Form von Sozialhilfe) führen, aber auch zu Gefühlen des persönlichen und sozialen Versagens. Weiter ist im Sinne der kumulativen Wirkungen

über den Lebensverlauf hinweg auch die Entstehung zunehmend misserfolgsgeprägter Selbstbilder und –konzepte (problematische Selbstzuschreibung) möglich. Solche *kritischen Ereignisse* beeinflussen die Ausprägung von Bewältigungskompetenzen sowie das Selbstwirksamkeitserleben der Jugendlichen nachhaltig. Dabei kommt den sozialen Rahmenbedingungen und den unterschiedlichen Erwartungen an junge Erwachsene am Übergang eine wichtige Rolle zu.

### 3.2.2 Zur Bedeutung des sozialen Milieus am Übergang

Die internationale Vergleichsstudie PISA betont den grossen Einfluss der sozialen Herkunft von Kindern und Jugendlichen auf ihre Leistungsfähigkeit (vgl. OECD 2001). Der Selektionsprozess wird zwar vor allem „von Instanzen vorgenommen, die eigens zum Training der Leistungsfähigkeit der Gesellschaftsmitglieder eingerichtet wurden [...], aber die Familie und das entsprechende Lernmilieu wirken sich auch heute aus“ (Tippelt 2004, S. 13).

Die lebensgeschichtliche Bedeutsamkeit der Schulzeit ist für Eltern in den letzten Jahrzehnten angestiegen und oft werden verpasste Karrierechancen und –wünsche auf die heranwachsenden Kinder übertragen, die im Interesse der Kinder wirken sollten (vgl. Hurrelmann 1990, S. 140f.). Diese Übertragung erfolgt im Wissen um den Wert einer guten Schulbildung und eines hochwertigen Abschlusses mit den ihm impliziten Zugangschancen zu Ausbildungen im Bereich der Sekundarstufe II und der tertiären Ausbildung. Damit verbunden ist das Ziel, ökonomisch und gesellschaftlich nachgefragte Leistungen generieren zu können. Eine gute Ausbildung ist jedoch heute noch keine Garantie für eine attraktive und erfolgreiche Berufslaufbahn. Ausweise und Zertifikate, die im Bildungswesen vergeben werden, sind „keine Schlüssel mehr zum Beschäftigungssystem, sondern nur noch Schlüssel zu den Vorzimmern, in denen die Schlüssel zu den Türen des Beschäftigungssystems verteilt werden“ (Beck 1986, S. 245). In dieser Dynamik fordern Eltern für ihre Kinder immer höhere Bildungsabschlüsse, da nur formal hohe Bildungsabschlüsse zu beruflichen Positionen führen, die denen der Eltern entsprechen bzw. gegenüber der Elterngeneration eine Verbesserung bedeuten. Ist es also der Elternwille, der in den letzten vierzig Jahren zu einer wesentlichen Quelle der Bildungsexpansion wurde? Tippelt (2004) bejaht dies im Rahmen seiner Analyse und macht vor allem „die elterlichen Bildungs- und beruflichen Ausbildungsaspirationen“ dafür verantwortlich. „Wurden früher weiterführende Schulen nur von einer Minderheit besucht, strebt heute die überwiegende Mehrzahl der Jugendlichen nach einem mittleren oder höheren Bildungsabschluss“ (S. 14). Dieser Sog nach Bildung generiert nur auf der einen Seite gut ausgebildete und in Arbeitsprozesse integrierte Erwachsene. Auf der anderen Seite existieren nach wie vor Gruppen mit niedrigeren Qualifikationen: Im Verdrängungskampf zwischen Jugendlichen haben diese umso mehr das Nachsehen. Dass die Bildungsexpansion das Versagen während der Schullaufbahn nicht auszuschliessen vermag, macht ein Blick auf die Statistik aktueller Schulabschlüsse deutlich. Der Bildungsabschluss auf der Sekundarstufe II ist noch lange nicht für alle jungen Erwachsenen Standard bzw. Normalität. In Deutschland gehen nahezu 12% der Jungen und 6% der Mädchen ohne Abschluss von der Schule. Jungmann (2004) spricht von 15% eines Jahrgangs ohne Berufsbildungsabschluss (S. 174). Auch in der Schweiz verlassen gegen 15% eines Altersjahrgangs die obligatorische Schule „ohne je eine (mehrjährige) nachobligatorische Ausbildung abzuschliessen“ (Meyer, Stalder 2001, S. 2), in absoluten Zahlen sind dies zwischen 11'000 und 13'000 junge Erwachsene. Wird neben formalen Abschlüssen ein Blick auf die faktisch erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten geworfen, was im Zuge der PISA-Studie im Bereich der sprachlichen Kompetenzen schwerpunktmässig unternommen wurde, so fällt die Bilanz der Bildungsexpansion nicht nur positiv aus: 31% der Absolventinnen einer Ausbildung auf der Sekundarstufe II (16-25-Jährige Jugendliche) liegen

unterhalb des Mindeststandards. Die Grenze zu diesem Standard bildet folgende Aufgabe<sup>14</sup>: Anhand eines Busfahrplans muss herausgefunden werden, um wieviel Uhr der letzte Bus am Samstagabend eine bestimmte Haltestelle verlässt (OECD-Ländervergleich 2001).

Die Prognosen für diese jungen Erwachsenen auf dem nachobligatorischen Ausbildungsmarkt sind ungewiss, da auch im berufsbildenden Segment schulische Leistungen immer wichtiger werden (Meyer, Stalder 2001 S. 3). Diese Entwicklung bestätigt ein Bericht der „Europäischen Kommission zur Beschreibung der sozialen Lage in Europa 2000“: Obwohl das Qualifikationsniveau in der Bevölkerung in den letzten dreissig Jahren beträchtlich gestiegen ist, weisen 22% der Jugendlichen zwischen 18 und 24 Jahren am Ende ihrer Ausbildung keine Qualifikation auf, die über die Sekundarstufe I hinausgeht (vgl. Fasching 2004, S. 364f.).

Es ist grundsätzlich schwieriger geworden, Aussagen über die Verwertbarkeit von Bildungsqualifikationen zu machen und es ist ein klarer Trend zu höher qualifizierten Tätigkeiten im Beschäftigungssystem auszumachen. Technischer Wandel, Wissensexplosion, ökologisches Problembewusstsein, demografische Entwicklungen und kürzere Kommunikationswege führen zu Veränderungen, die auch die Schul-, Lern- und Ausbildungswege prägen. Dabei wiederholen sich Übergänge über den Lebenslauf hinweg in verschiedenen Formen. Die Übergangsforschung eröffnet dabei eine Möglichkeit, menschliche Entwicklung, Bildung und Erziehung mit Blick auf die Lebensspanne zu erschliessen (ebd.).

„Solche Übergänge und Veränderungen im Lebenslauf müssen begriffen und als Veränderungen in sozialökologischen Systemen analysiert werden, denn sie sind immer mehr als individuelle Anpassungsleistungen des Einzelnen“ (Tippelt 2004, S. 15).

Trotzdem darf die individuelle Bewältigungsleistung am Übergang Schule-Beruf nicht unterbeleuchtet bleiben, sondern muss als Vermittlungsleistung zwischen individuellen Voraussetzungen und gesellschaftlichen Handlungsanforderungen begriffen werden.

### **3.2.3 Übergangsprozesse und ihre Bewältigung**

Die *Übergangsforschung* situiert sich an der Schnittstelle von „individuellem Handlungs- und Bewältigungsvermögen und von gesellschaftlichen Handlungsvorgaben und –anforderungen“ (Griebel 2004). Dieses Dazwischen kann als Übergangsprozess bezeichnet werden, womit komplexe Wandlungsprozesse gemeint sind, die sozial begleitete, verdichtete und beschleunigte Phasen eines Lebenslaufs in sich verändernden Kontexten darstellen (vgl. Welzer 1993, S. 37).

Der Übergang von der Schule in den Beruf kann entsprechend als Prozess bezeichnet werden, dessen Bewältigung in einer Vermittlungsleistung liegt und deren Qualität den Erfolg der Bewältigung bestimmt. Im Übergang<sup>15</sup> kann es zu einer Kumulation von Belastungsfaktoren kommen, wenn die Anpassung an veränderte Bedingungen gleichzeitig sowohl auf der individuellen und der interaktionalen als auch auf der kontextuellen Ebene geleistet werden muss. Es ist bekannt, dass Übergänge stets mit bedeutsamen Veränderungen einhergehen und über

---

<sup>14</sup> In welchem Sinne diese Aufgabenstellung sprachliche Kompetenz, d.h. Lese- und Schreibfähigkeiten erfasst, soll an dieser Stelle nicht zur Diskussion stehen.

<sup>15</sup> Beispiele solcher Übergänge sind: Von der Partnerschaft zur Elternschaft, der Eintritt des Kindes in das Jugendalter, die Einmündung ins Erwerbsleben, das Verlassen des Haushalts durch das jüngste Kind, der Eintritt ins Rentenalter sowie Trennung und Scheidung von Eltern, neue Partnerschaften und Gründung einer zweiten Familie (Giebel 2004, S. 26).



„konzentrierte Lernprozesse“ bewältigt werden müssen (ebd.). Unterschiede in der Art der Bewältigung von Übergängen im Kindes- und im Erwachsenenalter liegen mitunter im Grad der Mitbestimmung der betroffenen Person.

Der Diskurs bezüglich Bewältigungsformen kreist um verschiedene theoretische Zugänge: Neben Ansätzen aus der Stressforschung, in denen An-, Über- und Herausforderungen zentrale Bewältigungsmomente darstellen, sind es entwicklungspsychologische Ansätze, welche die Bewältigung sozial bestimmter Aufgaben in bestimmten Lebensabschnitten thematisieren (vgl. Erikson 2003; Havighurst 1981) oder das Konzept der „kritischen Lebensereignisse“ von Filipp (1995), welches Veränderungen grösseren Ausmasses reflektiert. Ein Übergang kann durchaus als kritisches Lebensereignis bezeichnet werden, wobei sich „kritisch“ sowohl auf das *Risiko* als auch auf die *Chance* bezieht, die mit dem Ereignis zusammenhängen. Entscheidend ist dabei weniger die objektive Bezeichnung der Situation als Krise, als vielmehr deren subjektive Wahrnehmung, Bewertung und Einschätzung durch die Betroffenen. Ausschlaggebend ist die Art und Weise der Auseinandersetzung der Person mit den Anforderungen und deren Bewältigung. Verschiedene Autoren<sup>16</sup> liefern theoretische Ein- und Überblicke in die Übergangsthematik. Dabei herrscht Konsens, dass Lern- und Entwicklungsprozesse durch die Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt als „sozial konstruiert“ bezeichnet werden können (Rogoff 1990; Valsiner 1989). In diesem Sinne können auch Übergänge und ihre Bewältigung als *Ko-Konstruktionsleistung von Individuum und sozialem System* verstanden werden (vgl. Griebel 2004, S. 33). Übergänge sind prozesshafte Geschehen, die von Anforderungen auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene geprägt sind.

Die *Übergangskompetenz* beschreibt, wie mit Diskontinuitäten und Brüchen innerhalb einer Biografie umgegangen wird. Ausgehend vom Konzept der „kritischen Lebensereignisse“ wird der Grad der Bewältigung eines Übergangs daran gemessen, ob eine erfolgreiche Reorganisation und Passung zwischen dem Einzelnen und seiner Umwelt stattgefunden hat. Dies kann beispielsweise über eine Erweiterung des Verhaltenspotenzials, über die Erweiterung des sozialen Netzes und damit die Erschliessung individueller, fachlicher und sozialer Ressourcen geschehen oder über die Erhöhung des Selbstwertgefühls und des Wohlbefindens<sup>17</sup>. Fehlanpassungen sind oft das Ergebnis von Verhaltenseinschränkungen, fehlenden Beziehungen und sozialen Kontakten sowie abnehmendem Selbstwertgefühl und einer Verringerung psychischer und physischer Gesundheit (vgl. Griebel 2004, S. 39). Entlang des „Strukturmodells der Transition“ lassen sich Kriterien, die auf eine erfolgreiche Bewältigung hinweisen, auf drei Ebenen identifizieren (ebd., S. 40):

1. *Individuelle Ebene*: Erlebter Wandel der Identität, erfolgreiche Auseinandersetzung mit starken Emotionen, Entwicklung neuer Kompetenzen.
2. *Interaktionale Ebene*: Positive Beziehungen zur Lehrkraft und zur Gruppe der Mitschülerinnen und Mitschüler, positiv erlebte Veränderungen der Beziehungen in der Familie sowie Klarheit über eine veränderte Rolle und Zufriedenheit damit.

---

<sup>16</sup>Familien-Transitionsmodell (Cowen 1991); Biografische Forschung und Theoriebildung (Nittel 2001; Schneider 2001); Entwicklungsprozesse als soziale Konstruktion (Rogoff 1990, Valsiner 1989); Übergänge (Broström, Wagner 2003).

<sup>17</sup> Subjektives Wohlbefinden setzt sich aus Zufriedenheit, Freude, Belastungen und Glück sowohl global als auch bereichsspezifisch zusammen. Wohlbefinden stellt sich dann ein, wenn Personen sich in Übereinstimmung mit der Umwelt empfinden. Wohlbefinden ist das Ergebnis individueller emotionaler und kognitiver Bewertungen von Erfahrungen im sozialen Kontext. Soziale Ursachen für das Wohlbefinden im schulischen Bereich sind zum Beispiel positive soziale Beziehungen, Unterstützung und Akzeptanz und Klassenklima (vgl. Hascher 2004, S. 150; Schubert 2004, S. 55).

3. *Kontextuelle Ebene:* Die verschiedenen Lebensbereiche, die von einer Transition berührt werden, sind integriert, eine konstruktive Auseinandersetzung mit einem veränderten Curriculum findet statt und die Nutzung der darin enthaltenen Entwicklungschancen gelingt.

Das Ausmass an *Übergangskompetenz* unterstützt diese Reorganisation entsprechend und vermittelt zwischen Anforderung und Voraussetzungen. Mit Übergangskompetenz werden kognitive Leistungen und Verhaltensanstrengungen beschrieben, die gebraucht werden, um mit diesen spezifischen Anforderungen fertig zu werden. Stress entsteht dann, wenn die Bewältigung die vorhandenen Ressourcen überschreitet. Neben kognitiven und volitionalen Voraussetzungen unterstützen *Schutzfaktoren*, als wichtige Ressourcen, den Prozess einer gelingenden Bewältigung. Als Schutzfaktoren gelten (ebd., S. 36f.):

1. *Biologische Faktoren:* z.B. positives Temperament und hohe Intelligenz.
2. *Psychosoziale Faktoren:* z.B. positives Sozialverhalten, positives Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie ein aktives Bewältigungsverhalten.
3. *Soziale und familienbezogene Faktoren:* z.B. stabile emotionale Beziehungen zu mindestens einer Bezugsperson, ein unterstützendes und emotional warmes Er- und Beziehungsklima, eine positive Partnerschaft der Eltern, familialer Zusammenhalt und Vorbilder für positives Bewältigungsverhalten.
4. *Kontextuelle Faktoren:* z.B. guter sozioökonomischer Status, Unterstützung aus dem sozialen Netzwerk, Freundschaftsbeziehungen des Jugendlichen und positive Erfahrungen in der Schule.

Diese Ressourcen werden durch das Individuum im interaktionalen Netzwerk kontinuierlich herausgebildet. Es ist zu berücksichtigen, dass Schutzfaktoren einen erfolgreichen Übergang genauso wenig garantieren wie eine gute Ausbildung Erfolg im Beruf sichert. Ihre Funktion ist präventiver Art, d.h. die Wahrscheinlichkeit, dass Anforderungen an Übergängen besser bewältigt werden, steigt mit dem Ausmass an vorhandenen Schutzfaktoren.

Übergangskompetenzen und Schutzfaktoren werden, durch die sich insgesamt ausweitende Lebensphase *Ausbildung*, zunehmend an Bedeutung gewinnen: Lineare Erwerbsbiografien werden immer mehr zur Ausnahme, der Lebens- und Vollberuf immer weniger realisierbar. Vielmehr rückt der „Stellenwert von individuellen Gestaltungsmöglichkeiten der eigenen Arbeitsmarktposition“ in den Vordergrund (Jungmann 2004, S. 184). Es wird vermehrt darum gehen, das eigene Qualifikationsprofil in eigener Verantwortung zu aktualisieren und durch Weiterbildungen zu erweitern. Berufsabschlüsse und nachträgliche Qualifizierungen erhalten dadurch einen höheren Stellenwert. Die Herausforderungen bleiben gerade im Bereich der niedrigen Qualifikationen bestehen, denn es gilt, die Risikogruppe nahe der Armutsgrenze möglichst klein zu halten und ihre soziale Integration zu verbessern. „Dabei werden flexible Bildungsangebote, die eine zweite oder dritte Chance eröffnen, indem sie einen arbeitsmarkt-gängigen Qualifikationsnachweis vermitteln, an Bedeutung gewinnen“ (ebd., S. 184).

Gerade in dieser Hinsicht ist auch das Schweizerische Berufsbildungssystem auf dem Weg zu einer Neuorganisation. Das seit Januar 2004 in Kraft getretene neue Berufsbildungsgesetz sieht einiges vor, um die Durchlässigkeit und das Qualifikationsniveau v.a. im Bereich der Grundbildung (ehemals Anlehre) zu erhöhen und national anzuerkennen. Ein Blick auf den schweizerischen Arbeitsmarkt bringt diese und andere Spezifitäten im folgenden Kapitel 3.3 zum Ausdruck.

### 3.3 Junge Erwachsene auf dem Schweizer Arbeitsmarkt

Auch die Schweiz nimmt die Rolle eines „Globalplayers“ auf dem Weltmarkt ein. Lokale und globale Prozesse lassen sich, zusammen mit den im Kapitel 3 dargelegten Veränderungstendenzen, mit demografischen Angaben verbinden: So können sie in Bezug auf die Gruppe der jungen Erwachsenen differenzierter verstanden werden. Lischer und Hollenweger (2004, S. 5) werfen einen Blick auf die allgemeinen Rahmenbedingungen der Erwerbstätigkeit für die Altersgruppe der 16-19-Jährigen und stellen fest, dass:

1. der Anteil dieser Altersgruppe an der Gesamtbevölkerung ca. 6% beträgt,
2. die Gruppe der 17-Jährigen bis 2010 wachsen wird und von 2010 bis 2025 mit einem Rückgang zu rechnen ist,
3. die Zunahme der Erwerbsbevölkerung und erneute rezessive Tendenzen seit 2002 zu einem allgemeinen Anstieg der Arbeitslosigkeit führen,
4. die Erwerbsbevölkerung insgesamt älter wird: Die Mehrheit der Erwerbspersonen wird ab ca. 2010 über 40 Jahre alt sein (1990: unter 40 Jahren),
5. ein Rückgang der Erwerbsbevölkerung insgesamt ab 2015 prognostiziert ist.

Die Schweiz ist ein *Dienstleistungsland*, was für die Berufswahlvorbereitung junger Erwachsener eine wichtige Rahmenbedingung darstellt: Über drei Viertel aller Erwerbstätigen, ca. 2.7 Mio. Beschäftigte, sind im Dienstleistungssektor tätig. Eine weitere Spezifität des schweizerischen Arbeitsmarktes zeigt sich auf der unternehmerischen Seite:

„99% aller marktwirtschaftlichen Unternehmen (ohne öffentliche Verwaltung) waren im Jahr 2001 KMU (Kleine und mittlere Unternehmen). Die überwiegende Mehrheit aller Unternehmen, nämlich 88%, gehörten zu den Mikrounternehmen mit 0-9 Vollzeitbeschäftigten“ (ebd., S. 6).

Im Gegensatz dazu beschäftigen Kleinunternehmen bis zu 50 Personen und mittlere Unternehmen bis zu 250 Personen in Vollzeit. Rund die Hälfte aller Dienstleistenden in der Schweiz (ca. 1.35 Mio.) sind in Kleinstunternehmen tätig. *Arbeitslosigkeit* ist ein Thema, das in der Schweiz sowohl Jugendliche und junge Erwachsene betrifft als auch die Erwerbsbevölkerung insgesamt, wobei das Arbeitsloskeitsrisiko für gering qualifizierte Personen und Arbeitskräfte ausländischer Herkunft grösser ist (vgl. auch Globalife-Studie).

Die aktuellen Verlierer und Verliererinnen auf dem Lehrstellenmarkt (bzw. von der Lehrstellenknappheit massgeblich betroffen) sind Jugendliche ausländischer Herkunft, im Besonderen ausländische Frauen sowie Sonderklassenschülerinnen und -schüler der Sekundarstufe I und Absolventinnen und Absolventen von Sonderschulen im Bereich Lernbehinderung oder Verhaltensauffälligkeit. Die konjunkturelle Dynamik und deren Einfluss auf das Lehrstellenangebot führt auch bei erhöhter Ausbildungsbereitschaft der Betriebe zu einem Rückgang an Lehrstellen im Grundanforderungsbereich und in der Folge zu einer Erhöhung der Wahrscheinlichkeit für benachteiligte Jugendliche und junge Erwerbstätige, arbeitslos zu werden. Dabei sind nicht alle Branchen in gleichem Ausmass von der Lehrstellenknappheit betroffen<sup>18</sup>. Die Auslagerung von Arbeitsplätzen auf tiefem Qualifikationsniveau (Produktionssektor) ins Aus-

---

<sup>18</sup> Lischer et al. (2004) weisen in ihrer Recherche darauf hin, dass zuverlässige Prognosen aufgrund unvorhersehbarer wirtschaftlicher Entwicklungen schwierig sind, aber trotzdem potenzielle Wachstumsbranchen identifiziert werden können. Darunter fallen beispielsweise die „Chemische Industrie; Uhrenindustrie; Kunststoffindustrie; Maschinen-, Apparate- und Fahrzeugbau; Umwelt- und Informationstechnologien sowie das grafische Gewerbe [...]“.

land erhöht die Bedeutung von Dienstleistungstätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt und steigert in der Tendenz die Leistungsanforderungen an Schulabgängerinnen und -abgänger.

Um die *Chancen der Berufsintegration* für die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen zu erhöhen, sind Formen der speziellen Förderung und Anerkennung von Abschlüssen notwendig (ebd., S. 9), was in Ansätzen durch das neue schweizerische Berufsbildungsgesetz (seit 2004 in Kraft) und verschiedene Massnahmen der Flexibilisierung (vgl. auch Biermann 2005) erfolgt. Beispiele sind:

- eine höhere Durchlässigkeit zwischen verschiedenen beruflichen Ausbildungstypen,
- eine höhere Flexibilität bezüglich der Ausbildungsdauer und –gestaltung (vgl. Thema „Modularisierung in der Berufsausbildung“, Häfeli 2005),
- eine bessere Anerkennung im Bereich der Grundausbildung mit reduzierten Ansprüchen („zweijährige Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest“ vgl. dazu Lischer 2005),
- Formen der fachkundigen individuellen Begleitung (FiB) im Rahmen der zweijährigen Grundbildung (vgl. DBK 2004).

Als weiteres Beispiel darf die vorliegende Projektarbeit „Coaching in der Berufsbildung“ gelten, welche insbesondere versucht, mit einer spezifischen Interventionsmassnahme die Chancenerhöhung auf Berufsintegration von jungen Erwachsenen umzusetzen.

Auf der anderen Seite steht eine steigende Nachfrage nach höher qualifizierten Arbeitskräften, was künftig zu einem Vorteil für Bildungsabgängerinnen und –abgänger mit höherer Bildung wird, v.a. im Hightech-Bereich und für anspruchsvollere Segmente des Dienstleistungssektors (vgl. Lischer et al. 2004, S. 8). Aufgrund dieser Ausgangslage auf dem schweizerischen Arbeitsmarkt wissen wir im Detail noch nichts darüber wie sich durch die vielfältigen Herausforderungen am Übergang die konkreten *Wege der Jugendlichen in die nachobli-*

*gatorische Ausbildung* gestalten. Das nächste Kapitel 3.3.1 geht dieser Frage anhand der Daten der Jugendlängsschnitts-Studie TREE nach.

### 3.3.1 Wege in die nachobligatorische Ausbildung

Die Anforderungen, Rahmenbedingungen und Bewältigungskompetenzen, die mit der Entwicklungsaufgabe „Berufsintegration“ einhergehen, wurden im Kapiteln 3.2 ausführlich dargestellt. Wie es jedoch nach der Schule für Schweizer Jugendliche weiter geht, d.h. welche Wege sie konkret beschreiten, um in die nachobligatorische Ausbildung zu gelangen, ist noch eine offene Frage. Sie beschäftigt nicht nur jugendliche Schulabgehende, sondern auch Forscherinnen und Forscher. Diese Wege im Übergangsprozess (Übergänge Erstausbildung-Erwerbsleben<sup>19</sup>) näher zu untersuchen und nachzuzeichnen setzte sich der Jugendlängsschnitt TREE zum Ziel. Im Besonderen wurden darin auch *kritische Ausbildungsverläufe* von Jugendlichen nachgezeichnet, die für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse sind. Kritisch heisst, dass die Jugendlichen zwischen zwei Beobachtungszeitpunkten entweder (beispielsweise) in keiner Ausbildung waren, Zwischenlösungen gewählt hatten, die laufende Ausbildung abbrechen oder diese wechselten (vgl. Meyer, Stalder 2001, S. 5). Im Folgenden werden institutionalisiert gestaltete Übergangsformen und deren Nutzung durch die Jugendlichen näher beschrieben.

---

<sup>19</sup> [www.tree-ch.ch](http://www.tree-ch.ch) (04.10.2004). Grundlage für die präsentierten Ergebnisse sind Daten von rund 5'000 Jugendlichen, die 2000 an der PISA-Befragung teilgenommen haben und im selben Jahr die obligatorische Schulbildung abschlossen. Seither werden diese Jugendlichen jährlich von TREE befragt. Der Längsschnitt wird bis 2007 weitergeführt.

Ein Blick auf die Typologie der Ausbildungsverläufe gibt einige Antworten auf die zuvor gestellte Frage nach der Gestaltung des Übergangs und der jeweiligen Verteilung der Jugendlichen in spezifische Institutionen. Wiederum erklären bereits bekannte Merkmale wie Geschlecht, schulische Herkunft, Lesekompetenzen, Sozialstatus und Migrationshintergrund die *nachobligatorischen Bildungschancen* (Hupka 2003, S. 48ff.).

Die verschiedenen Wege werden durch „Verlaufstypen“ näher gekennzeichnet: So genannte *Direkteinsteigende* werden dabei von *verzögert Einsteigenden* und *noch nicht Eingestiegenen* unterschieden. Über die gesamte TREE-Kohorte gesehen gelingt rund drei Viertel aller Jugendlichen der direkte Berufseinstieg. Nach einem Jahr verbleiben rund 62% der Jugendlichen im gewählten Beruf, 10% vollziehen einen Lehrstellenwechsel und 3% brechen die Lehre ab. 18% der jungen Erwachsenen treten aufgrund einer Übergangslösung (z.B. 10. Schuljahr) verzögert in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II ein und ca. 8% der Jugendlichen bleiben auch im zweiten Jahr ohne nachobligatorische Ausbildung.

Wie nehmen nun die bereits benannten Merkmale wie Geschlecht, schulische Herkunft, Lesekompetenzen, Sozialstatus und Migrationshintergrund Einfluss auf die Verlaufstypen (a.a.O)?

- *Geschlecht*: Männern gelingt der Einstieg in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung deutlich häufiger (80%) als Frauen (68%). „Für rund ein Drittel der Frauen (32%) erfolgt dieser Einstieg verzögert (21%) oder gar nicht (11%)“ (ebd., S. 49). Die Lehrabbrüche miteingerechnet befinden sich etwa 14% aller jungen Frauen ausserhalb einer Berufsausbildung (Männer: 7%). Das Geschlecht hat vor allem im Bereich des Ausbildungszugangs einen Einfluss.
- *Schulische Herkunft*: Die schulische Herkunft hat einen starken Einfluss auf die Gestaltung der Ausbildungsverläufe: Jugendliche mit Grundanforderungen auf der Sekundarstufe I steigen zu 25% verzögert ein und finden den Einstieg zu 14% innerhalb der ersten zwei Jahre nicht. Vier von zehn Jugendlichen bleibt der direkte Zugang demnach verwehrt (39%). Nach zwei Jahren sind immer noch 17% dieser jungen Erwachsenen ohne qualifizierende Ausbildung. Das sind mehr als doppelt so viele Jugendliche wie aus Schultypen mit erweiterten Anforderungen.
- *Lesekompetenzen*: Je höher die Lesekompetenz, desto wahrscheinlicher die Chance für eine direkte Berufseinstimmung. Diese liegt bei tiefer Lesekompetenz bei 59% gegenüber 88% bei hoher Lesekompetenz. Lehrstellen werden ebenfalls öfter gewechselt (20% vs. 8%) und der direkte Einstieg gelingt 17% der Jugendlichen nicht (8% bei mittlerer, 3% bei hoher Lesekompetenz).
- *Sozialstatus*: Jugendliche aus „besserem Hause“ steigen zu 80% erfolgreich in den Beruf ein, bei sozioökonomisch schlechter gestellten jungen Erwachsenen sind es 68%. Auch das Nichteinstiegsrisiko ist bei ersteren nur halb so hoch (ca. 5%).
- *Migrationshintergrund*: 76% der einheimischen Jugendlichen steigen direkt in den Beruf ein, Secondos (2. Generation; in der Schweiz geboren) zu 70% und Migrantinnen und Migranten zu 55% bei einer (Noch-)Nichteinstiegsquote von 22%. Auch der verzögerte Einstieg gelingt ihnen schlechter (52%) als den Secondos und den Einheimischen (70% bzw. 74%).

Mit Blick aufs Ganze gelingt der „Normalverlauf“, d.h. der direkte Einstieg in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung, rund sechs von zehn Jugendlichen, vier von zehn zeigen diskontinuierliche Verläufe mit Verzögerungen und Wechsel oder bleiben ohne Berufsausbildung. „Besonders hoch ist der Anteil diskontinuierlicher Verläufe bei Migrantinnen und Migranten (58%), Jugendlichen mit tiefen Lesekompetenzen (55%) sowie denjenigen aus Schultypen mit Grundanforderungen (52%)“ (ebd., S. 58). Es handelt sich hierbei um eine

Gruppe von jungen Erwachsenen, die von kumulierten *Bildungsbenachteiligungen* betroffen ist.

### 3.3.2 Diskontinuierliche Ausbildungsverläufe

Für junge Erwachsene mit besonderem Förderbedarf bzw. mit Schulschwierigkeiten ist die Wahrscheinlichkeit eines diskontinuierlichen Ausbildungsverlaufs aufgrund der in Kapitel 3.3.1 beschriebenen Merkmale (v.a. besuchter Schultyp und Lesekompetenzen) gross. In den letzten zehn Jahren sind Bildungsangebote wie „Zwischenlösungen“ oder „Brückenangebote“ am meisten gewachsen und dienen jungen Erwachsenen, denen der Berufseinstieg nicht direkt gelingt, als willkommenen Chance, den Ausbildungsengpass zu überbrücken. Annähernd 25% einer Schulabgangskohorte (ca. 20'000 junge Menschen) besuchen Angebote dieser Art (Meyer 2003, S. 102): 10. Schuljahr, Motivationssemester (69%), Au Pair (8%), Praktikum, Stage, Sozialjahr (7%), Vorlehre (6%), Sprachschule, schulischer Auslandsaufenthalt (5%), Übrige (5%). Die Frage danach, welche Jugendlichen sich nach der obligatorischen Schule für eine *Zwischenlösung* entscheiden, zeigt:

1. dass doppelt so viele weibliche wie männliche Jugendliche (64% vs. 36%),
2. überdurchschnittlich häufig junge Erwachsene aus tieferen sozialen Schichten,
3. signifikant mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund, v.a. in Vorlehren (71%),
4. Jugendliche aus Schultypen mit Grundanforderungen, v.a. in Vorlehren und übrigen Zwischenlösungen sowie
5. Schulabgehende mit tiefen Lesekompetenzen Zwischenlösungen beanspruchen.

Zu den Hauptfaktoren der Benachteiligung am Übergang gehören der *Migrationshintergrund* und die *soziale und schulische Herkunft* einer Person. Diese sich kumulierenden Faktoren prognostizieren in unserem Bildungssystem sowohl den Ausbildungserfolg als auch den Erwerbsstatus. Entsprechend werden benachteiligte Jugendliche überproportional oft Sonderklassen, Sonderschulen für Lernbehinderte oder integrativen Förderangeboten zugewiesen. In dieser Zuweisung kommt ein Integrationsversuch des hiesigen Bildungssystems zum Ausdruck. Dass jedoch damit das Ausmass der Benachteiligung nicht wie erwünscht kompensiert wird, sondern sogar zunimmt, belegt auch die Untersuchung von Riedo (2000) zu *Ausbildungswegen aus der Sicht ehemals schulleistungsschwacher junger Erwachsener*: In dieser Untersuchung wurden Personen gleicher Leistungsfähigkeit (unteres Leistungsdrittel) in unterschiedlichen Schultypen (Regelklasse bzw. Sonderklasse) über die Zeit ihrer Berufswahl und Berufsausbildung hinaus befragt (Längsschnittsdesign). Die letzte Erhebung fand 10 Jahre nach der obligatorischen Schulzeit statt. Es wurde die Frage geklärt, wie sich der Besuch einer Sonderklasse auf die Berufswahl und die Berufsausbildung auswirkt. Die Antwort darauf lässt sich in zwei Thesen festhalten:

1. Schülerinnen und Schüler aus Sonderklassen wählen Ausbildungen auf tieferem Qualifikationsniveau als ihre gleich leistungsstarken Kolleginnen und Kollegen aus Regelklassen.
2. Eine schlechte Schülerin gewesen zu sein, lässt sich mit der Einmündung in die Berufsbildung ablegen, das Label der Sonderklassenschülerinnen bleibt haften.

Entsprechend fordert Riedo (2000) in seinen Empfehlungen die „gemeinsame Beschulung aller Kinder in den Klassen des öffentlichen Schulsystems (inklusive Kindergarten) [...]“ mit der entsprechend erforderlichen „heilpädagogischen, therapeutischen oder pflegerischen Be-

treuung begleitend zum Unterricht“ (S. 201) und für den Übergang Schule-Beruf eine „integrationsfähige Berufsbildung“ und „eine intensive Auseinandersetzung mit der Berufswahl“ in Übergangs- und Zwischenlösungen (ebd., S. 203). Übergangslösungen erfüllen ihren Zweck durchaus, sie müssen aber die Berufswahl und die Platzierung der Jugendlichen an einem Ausbildungsplatz zu ihrem Programm erheben.

### 3.3.3 Ausbildungslosigkeit

Rund 1'000 Jugendliche sind nach dem Austritt aus der obligatorischen Schule aus- und weiterbildungslos. Ihnen gemeinsam sind ungenügende schulische Grundlagen. Dazu kommen erhöhte Ansprüche von Seiten der Betriebe bei einer gleichzeitigen Verknappung des Lehrstellenangebots. Eckmann-Saillant, Bolzmann, De Rahm (1994) unterscheiden verschiedene Typen ausbildungsloser Jugendlicher. Diejenigen mit dem in Abschnitt 3.3.2 beschriebenen Risikoprofil würden demnach zum Typ „Prekärer Ausbildungslose“ zählen. Diese jungen Erwachsenen werden so beschrieben, dass sie sich mehrfachen sozialen Risiken (z.B. psychische und physische Belastungen) ausgesetzt sehen, und dass sie Merkmale wie soziale Randständigkeit, Migrationsstatus, mangelnde Qualifikationen und bildungsferne Herkunftsfamilie betreffen.

Ausbildungslosigkeit, d.h. das Fehlen von zertifizierten Ausbildungsqualifikationen, wird in der untersuchten TREE-Kohorte u.a. durch das Eintreten *kritischer Lebensereignisse* erklärt. Es wird festgehalten, dass Jugendliche, die auch im zweiten Jahr nach dem Schulabschluss ohne Ausbildung sind, überdurchschnittlich oft von kritischen Lebensereignissen betroffen sind. Dies sind vor allem „Krankheit und Verlust“, „Konflikte“ und Ereignisse in der „Herkunftsfamilie“ (Böhni, 2003, S. 91). Oftmals fehlen benachteiligten Jugendlichen in diesen (Krisen-)Situationen adäquate Bewältigungsstrategien. Sie reagieren auf Enttäuschungen tendenziell aggressiv und mit einem Verlust an Selbstwertgefühl. Gründe, welche die Jugendlichen für ihre Ausbildungslosigkeit angeben, sind die Folgenden (ebd., S. 95f.):

1. *Absagen*, die sie erhalten, da die Konkurrenz unter den Bewerbenden zu gross ist und sie über ungenügende Leistungen im Vergleich verfügen.
2. Lehrstellen werden *nicht angetreten*, da die Institution nicht gefällt, einer anderen Ausbildung der Vorzug gegeben wird oder persönliche Gründe dagegen sprechen.
3. Sympathische Vorgesetzte, ein guter Eindruck des Arbeitsplatzes und ein kurzer Weg ab Wohnort wären Gründe für den *Beginn einer Ausbildung*.
4. Konflikte und Enttäuschungen im Zusammenhang mit der Ausbildungssituation und/oder mit den Lehrpersonen in der Schule werden als Gründe für einen *Lehrabbruch* genannt.

Interessanterweise äussern sich ausbildungslose Jugendliche selten unzufrieden mit ihrer aktuellen Ausbildungssituation. Sie sehen die Initiative für eine erfolgreiche Arbeitsplatzsuche klar bei sich und halten daran fest, in nächster Zeit eine Ausbildung beginnen zu wollen. Zugleich ist diese Gruppe besonders häufig mit Absagen bei Bewerbungen konfrontiert und sieht sich in der Folge in unerwünschte Übergangs- oder Ersatzlösungen hineingedrängt (ebd., S. 98).

Im Wissen um die Wichtigkeit beruflicher Qualifikationen im Hinblick auf die Verhinderung von Arbeitslosigkeit kommt Böhni (2003) zum Schluss, dass es für den „reibungslosen Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung“ realistische Möglichkeiten braucht. „Mit einem Jahr Verzögerung steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Ausbildung und Qualifizierung ausbleiben und den Betroffenen nur kleine Sicherheiten für eine sozial integrierte Existenz vermittelt werden (können, d. Verf.)“ (S. 99). Ab einem Lebensalter von 23 Jahren wird sich dann am

Status der Ausbildungslosigkeit kaum mehr etwas ändern (vgl. Troltsch, Alex, Bardeleben, Ulrich 2000), denn wer bis dahin keine Erstausbildung geschafft hat, der wird dies kaum mehr nachholen.

Nach diesen arbeitsmarktspezifischen, bildungspolitischen und forschungsorientierten Darlegungen wird der Begriff der Benachteiligtenförderung mit Bezug auf die Benachteiligtenförderung und –forschung diskutiert und verortet.

In diesem Zusammenhang wird auch die Situation von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf bzw. mit Behinderungen thematisiert. Diese Gruppe benachteiligter Jugendlicher gehört zur Zielgruppe der Sonderpädagogik und hat am Übergang Schule-Beruf besondere Herausforderungen zu bewältigen (vgl. Riedo 2000). Anschliessend folgt die Diskussion der *Übergangsbarrieren*, die aus behinderungsspezifischen Problemlagen erwachsen und die Einmündung ins Berufsleben erschweren.



### **TEIL III: BENACHEILIGTENFÖRDERUNG UND -FORSCHUNG**

Das Feld der Benachteiligtenförderung wurde in den letzten 30 Jahren von verschiedenen Disziplinen wie der Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Berufspädagogik und Schulpädagogik bearbeitet sowie von der Praxis der darin tätigen institutionellen Akteure und Akteurinnen geprägt. Aus dieser Vielfalt heraus ist die Bestimmung der Benachteiligtenförderung als Gegenstand von Wissenschaft und Forschung schwierig. Die nachfolgenden Kapitel 4 und 4.1 haben zum Ziel, exemplarische Einblicke in die Benachteiligtenförderung und -forschung zu geben, die davon betroffene Zielgruppe näher zu bestimmen und Forschungsdesiderate und Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen. Dabei sind auch Herausforderungen und Übergangsbarrieren, die junge Erwachsene mit Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Behinderungen am Übergang Schule-Beruf antreffen, Thema (Kap. 4.2) sowie Ansätze zu deren Bewältigung (Kap. 4.3). Die Relevanz der Benachteiligtenförderung und -forschung für die vorliegende Arbeit besteht darin, dass die Gruppe der gecoachten und untersuchten Jugendlichen durch ihre *schulische und soziale Herkunft* Benachteiligungen aufweist (u.a. Schulabgehende aus Sonderklassen, -schulen und integrativen Angeboten; Migrationshintergrund überproportional vertreten) und Coaching als *berufsinthegrative Massnahme* zur Unterstützung und Förderung dieser Jugendlichen eingesetzt wird.

#### **4. Benachteiligtenförderung**

Der Benachteiligtenbegriff fand 1980 mit der Einrichtung des *Benachteiligtenprogramms* durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Deutschland Einzug in den (berufs-)pädagogischen Diskurs. *Benachteiligung* ist im sozialwissenschaftlichen Diskurs nicht abschliessend bestimmt, der Sammelbegriff umfasst sowohl individuelle, soziale und bildungsbedingte als auch ökonomische Faktoren. Die *Benachteiligtenförderung* ist ebenfalls ein Sammelbegriff, der schulische und ausserschulische berufsbezogene Fördermassnahmen verschiedener Träger, Institutionen und Akteure umfasst (vgl. Bojanowski, Eckardt, Ratschinski 2004, S. 2). Derzeit werden in der Benachteiligtenförderung die betroffenen Jugendlichen wie folgt bezeichnet:

- Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf,
- Jugendliche mit erschwerten Startchancen,
- berufliche Integrationsförderung oder
- Jugendliche mit besonderem Förderbedarf.

Die Fördermassnahmen betreffen dabei Jugendliche, „die aufgrund individueller Probleme (z.B. Lernprobleme oder Verhaltensauffälligkeiten) oder wegen ungünstiger sozialer Lebensverhältnisse (familiäre Probleme, Arbeitslosigkeit, etc.) in Schwierigkeiten geraten sind“ (a.a.O.). Mit der Verankerung des Programms in das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) 1988 wurde die Förderung benachteiligter Jugendlicher eine gesetzliche Leistung, aber ohne Rechtsanspruch (vgl. Roth, Vorberger 2003, S. 28). Benachteiligtenförderung umfasst zwei grosse Säulen: Zum einen die „*ausserbetriebliche Ausbildung*“, d.h. die Auszubildenden durchlaufen ihre Ausbildung bei einem Träger der Benachteiligtenförderung, zum anderen die „*ausbildungsbegleitenden Hilfen*“, d.h. die Auszubildenden sind in einer betrieblichen Ausbildung, besuchen die Berufsschule und erhalten ergänzend dazu Unterstützung und Begleitung durch einen Massnahmenträger. Beide Fördermassnahmen sind Teil eines sozialpädagogisch orientierten Berufsbildungskonzepts (ebd., S. 30).

Zu den *Risikofaktoren*, eine Benachteiligung zu erleiden, zählen (wie im Jugendlängsschnitt TREE weitgehend bestätigt werden konnte): „Soziale Herkunft, Armut, gesundheitli-

che Probleme, schulische Vorbildung, Geschlecht und Nationalität“ (a.a.O.). Dabei schliesst der Begriff der Benachteiligung Lernbeeinträchtigung und Verhaltensauffälligkeit mit ein, grenzt sich aber vom Begriff der Behinderung ab<sup>20</sup>. Zielgruppe von Massnahmen der Benachteiligtenförderung sind junge Erwachsene, deren erfolgreiches Absolvieren einer Berufsausbildung aufgrund eines fehlenden Schulabschlusses, aufgrund ihres Leistungsvermögens oder aufgrund anderer Faktoren gefährdet ist. Sie richtet sich mit Angeboten und Massnahmen der beruflichen und sozialen Integration an Jugendliche in schwierigen Lebenssituationen.

---

<sup>20</sup> Die Arbeitsförderung für Menschen mit Behinderungen ist in Deutschland im Sozialgesetzbuch geregelt (vgl. SGB III, [http://www.sozialgesetzbuch-bundessozialhilfegesetz.de/\\_buch/sgb3fr.htm](http://www.sozialgesetzbuch-bundessozialhilfegesetz.de/_buch/sgb3fr.htm)) (06.04.2006)

## 4.1 Benachteiligtenforschung

Forschungsgegenstand der Benachteiligtenforschung sind die vielfältigen *Problemlagen*, in denen sich Jugendliche am Übergang befinden (vgl. dazu Kap. 3). Vielfältig deshalb, weil sich die Probleme von benachteiligten Jugendlichen häufig kumulieren, d.h. es gibt eine Häufung von familiären, milieubezogenen, sozialen, lern- und verhaltensbezogenen Problemfaktoren. Einschlägige Untersuchungen zeigen, dass sich Jugendliche dieser Kumulation selten bewusst sind und ihr Scheitern grundsätzlich sich selbst und weniger äusseren Umständen zuschreiben, was die Entwicklung von negativen Selbstbildern (als Versagende) unterstützt.

Durch quantitative Erhebungen der Benachteiligtenforschung wissen wir, wie viele Jugendliche zur Zielgruppe der Fördermassnahmen gehören und wie sich die Grösse dieser Gruppe in den letzten 70 Jahren verändert hat. Ein Blick auf diese Entwicklung zeigt, dass in den 30er Jahren rund ein Drittel der Jugendlichen ohne Ausbildung war, aber anders als heute nicht stark im Fokus des Interesses stand und schon gar nicht zu einer Randgruppe zählte. In den 50er Jahren war noch ein Viertel ohne Abschluss, wonach die Quote sukzessive bis auf 12% in den 70er Jahren zurückging (1999: 11.6%; CH, 2004: 8%). Rützel (1995) bemerkt zu diesem bis heute unveränderten Ausmass (8%), dass sich die „Ungelerntenfrage“ wohl nicht von selbst löse (S. 111): Im Gegensatz zu den Ungelernten in den 50er Jahren ist es heute für Menschen ohne Berufsabschluss schwieriger, überhaupt in Arbeitsprozesse integriert zu werden.

Sowohl die Benachteiligtenförderung als auch die Benachteiligtenforschung sind heute zu einer entscheidenden „Bildungs- und Sozialisationsinstanz“ für einen Teil der Jugendlichen am Übergang geworden „ohne dass sich hier schon klare Konturen oder gar verbindliche pädagogische Konzepte wie in anderen Teilbereichen des Bildungssystems herausgebildet haben“ (Bojanowski et al. 2004, S. 3f.). Hier eröffnet sich ein noch junger Forschungsbereich, der bislang weder von der Bildungspolitik noch von den Erziehungswissenschaften genügend zur Kenntnis genommen wird. Im Gegenteil: Rützel (1995) äussert sich erstaunt über die geringe Aufmerksamkeit, welche der „lebendigen Kritik“ der Benachteiligtenförderung am dualen Berufsbildungssystem durch die wissenschaftliche Berufspädagogik zuteil wird. Bisher zeichnet sich keine explizite wissenschaftliche Disziplin für das Feld der Benachteiligtenforschung/-förderung verantwortlich, weshalb sich im pädagogischen Diskurs mindestens vier verschiedene „Zuständigkeiten“ ausmachen lassen (Fülbier 2002):

### *Sonderpädagogik*

SonderpädagogInnen, die sich mit der Benachteiligtenforschung auseinander setzen, interessieren sich vor allem für die schulische *Herkunft der Jugendlichen* (z.B. Sonderschule, -klassen oder integrierte Formen der Beschulung) am Übergang von der obligatorischen in die nachobligatorische Bildungsstufe. Forschungsvorhaben sind entsprechend schwerpunktmässig auf die Sekundarstufe I gerichtet und auf die Frage der *Berufseinmündung* von benachteiligten Jugendlichen (gemessen an sonderpädagogischen Parametern) sowie auf die Möglichkeiten der Lebens- und Lernbegleitung. Der Forschungsstrang der beruflichen Rehabilitation befasst sich sodann mit der Integration von Menschen mit Behinderungen ins Erwerbsleben und fasst diese Übergänge ins Auge (vgl. „Die berufliche Integration von behinderten Personen in der Schweiz“, BSV 2004). Nur ein einziger Forschungsstrang befasst sich mit dem Übergang an sich und biografischen Entwicklungsmustern von Sonderschulabsolventinnen und –absolventen nach ihrem Schulbesuch (vgl. Hiller 1994). Sonderpädagogische Forschung im Bereich der Benachteiligtenförderung nimmt wenig Bezug auf die Erkenntnisse anderer in diesem Feld forschenden pädagogischen Disziplinen.

### *Sozialpädagogik*

Sozialpädagogik im Allgemeinen und die Jugendsozialarbeit im Besonderen sind wichtige Bezugsgrößen im Bereich der Benachteiligtenforschung. Im Fokus stehen dabei massgeblich individuumsbezogene Formen der Beratung und Betreuung, flankierende Massnahmen im Bereich der Berufsbildung, Kontakte zur Berufsschule und Elternarbeit. Im Gegensatz zur Sonderpädagogik betont die Sozialarbeit eher extracurriculare und freizeitbezogene Aspekte als berufspädagogische und berufsorientierte Dimensionen der Benachteiligung (vgl. Bojanowski et al. 2004). In Deutschland ist vor allem die Jugendberufshilfe in diesem Zusammenhang tätig; Forschungsfragen beziehen sich dabei massgeblich auf die Frage nach den Zielgruppen und die Professionalisierung der in diesem Feld Tätigen.

### *Berufspädagogik*

Interessanterweise gestaltet sich das Verhältnis zwischen der Benachteiligtenförderung (Sozialpädagogik) und der Berufspädagogik ähnlich wie das Verhältnis zwischen der Sonder- und Regelschulpädagogik. Nach Eckert (2004) leistet die Benachteiligtenförderung „einen Beitrag zur politischen Stabilisierung des Dualen Systems, indem sie es ausdifferenziert“ (S. 3) und dadurch stützt. Entsprechend ist nachvollziehbar, dass durch dieses System Benachteiligte wie auch Ausgeschlossene nur ein marginales Thema für die Berufspädagogik sind. Das zeigt sich beispielsweise an den für die Berufspädagogik dringlichsten Forschungsdesiderate, die das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) als Ergebnis einer Delphi-Studie (2001/02) veröffentlichte: Danach war unter den 15 erstgenannten Forschungsdesiderata der Themenbereich „Förderung von Randgruppen oder Benachteiligten“ nicht vertreten (Bojanowski et al. 2004, S. 5).

### *Schulpädagogik*

Aus der Schulpädagogik werden massgeblich didaktische Konzepte auf der Basis konstruktivistischer Überlegungen, mit dem Fokus der Handlungsorientierung, in die Benachteiligtenförderung übernommen. Forschungsansätze in diesem Bereich sind wenig bekannt. Die Benachteiligtenforschung profitiert aber von den national und international vergleichenden Schulleistungsstudien wie PISA, TIMMS und IGLU, welche die Stärken und Schwächen von Schulsystemen aufdecken und die Frage der Benachteiligung und Ungleichheit auf neuem Wege beleuchten. Besonders die darin erkannten schulstrukturellen Schwächen geben eine Antwort darauf, weshalb Jugendliche u.a. ins System der Benachteiligtenförderung rutschen: „Mangelnde Förderung in der Vorschulzeit, uneinheitliche und hoch willkürliche Zuweisung zu weiterführenden Schulen in der Grundschule, extrem frühe Sortierung der Schüler [...], ausgeprägte schichtenspezifische Reproduktion im Schulwesen, unzureichender und wenig kompetenzfördernder Unterricht“ (Bojanowski et al. 2004, S. 5).

Ein Blick in die Theoriebildung zeigt bisher nur Theoriebausteine, die auf keine genuine Theorie zur Benachteiligtenförderung verweisen und sich nur selten auf die bereits benannten Teildisziplinen zurückführen lassen (a.a.O.). Vorarbeiten in Bezug auf eine „*integrative pädagogische Theorie der Benachteiligtenförderung*“ werden einzig im bereits erwähnten Konzept der „sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung“ (vgl. Roth, Vorberger 2003; BMBF 2002) erkannt, das sonderpädagogische Elemente wie Individualisierung und Förderplanung mit sozialpädagogischen Ansätzen der Begleitung, Beratung und der Gemeinwesenorientierung kombiniert sowie den Bezug zum Beruf und die Arbeitspädagogik mit einbezieht. Diese Konzeption nimmt durchaus eine Sonderstellung in der Theorieentwicklung ein, da „viele produktive pädagogische Elemente aufgenommen und vielfach eingesetzt werden“ (ebd., S. 11).

#### 4.1.1 Forschungsstand

Das wohl renommierteste Zentrum für Berufsbildungsforschung in Deutschland ist das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB<sup>21</sup>), das in den letzten 30 Jahren die Benachteiligtenforschung durch diverse Modellversuche (Modellversuchsforschung) und konzeptionelle Ansätze unterstützte. Durchgängige Forschungskonzepte sind daraus aber nicht entstanden, die Ergebnisse flossen in das bereits erwähnte „Benachteiligtenprogramm“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, das im Arbeitsförderungsgesetz verankert wurde (vgl. AFG<sup>22</sup>). Die Interdisziplinarität des Forschungsfeldes führt auch im Bereich der Modellforschung dazu, dass die Beiträge aus verschiedenen Projekten bei kritischer Betrachtung wenig aufeinander Bezug nehmen. Deshalb wurde in jüngster Zeit versucht, Modellversuche vermehrt in Programmen zu bündeln und zu untersuchende Schwerpunktfelder zu definieren. Durch diese Modellversuchsforschung wurde die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis durch Projektbegleitungen vielfältig angeregt, was zu einer *Kontrolle* und *Evaluation* des jeweiligen Praxisfeldes und zur *Einflussnahme auf die Gestaltung der Praxis* führte.

Auch die vorliegende Arbeit hat das Ziel, Einfluss auf die Gestaltung der Praxis zu nehmen, indem Jugendliche durch die Interventionsmassnahme Coaching am Übergang Schule-Beruf begleitet werden und indem anschliessend zur Kontrolle die Intervention evaluiert wird.

In der Benachteiligtenforschung finden in den folgenden verschiedenen Bereichen Untersuchungen statt:

##### *Ausbildungslosigkeit*

Die Anfänge der einschlägigen empirischen Forschung in Deutschland gehen auf die 70er Jahre zurück. Höhn (1974) untersuchte eine repräsentative Stichprobe von 1000 ungelernten jungen Erwachsenen im Alter zwischen 18 und 25 Jahren und ermittelte drei Typen von Ungelernten: Die Verzichter (40%), die Abbrecher (34%) und die Umsteiger (25%). Weitere, vor allem soziologisch orientierte, Untersuchungen bestätigten in den 90er Jahren die hohe Zahl von Jugendlichen, die den Einstieg in die Berufsausbildung nicht schafften (ca. 14% eines Altersjahrgangs). Wir sind heute in einer ähnlichen Situation: Im Sommer 2005 waren davon im Kanton Zürich 1180 Jugendliche, ca. 10% aller Berufseinsteigenden, betroffen.

In den 90er Jahren etablierte sich die Übergangsforschung, die vor allem unterschiedliche biografische Verlaufstypen und deren Einmündungschancen in den Arbeitsmarkt untersuchte: Das Ergebnis wurde bereits (vgl. Kap. 3) genannt: Die Chancen auf eine erfolgreiche Berufseinmündung sind für Jugendliche, die kumulierte Problemlagen antreffen und geringe Schutzfaktoren (Ressourcen) aufweisen, geringer.

##### *Berufswünsche vs. Berufszuweisung*

Andere Untersuchungen in den 80er Jahren fokussieren die Berufswünsche Jugendlicher aus Hauptschulen und die tatsächlich absolvierten Berufslehrgänge. Es zeigt sich, dass die Berufswünsche der Jugendlichen massgeblich vom Arbeitsmarkt und dem Lehrstellenangebot bestimmt werden und nicht die Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen die vorwiegende Rolle spielen. Im weiteren biografischen Verlauf werden die von den Jugendlichen zufällig ausgewählten Ausbildungsgänge oft so umgedeutet, als hätten diese schon immer den Vorstellungen der jungen Erwachsenen entsprochen (vgl. Heinz, Krüger, Rettke, Wachtveitl, Witzel 1987). Falls ein Eintritt in den Arbeitsmarkt überhaupt möglich ist, dann erfolgt er

---

<sup>21</sup> <http://www.bibb.de/de/> (06.04.2006)

<sup>22</sup> Arbeitsförderungsgesetz: <http://www.fen-net.de/~na1723/law/afg.html> (06.04.2006)

eher durch eine Berufszuweisung als durch eine aktive Berufswahl (vgl. Herzog, Neuenchwander, Wannack 2004).

#### *Subjektive Bewältigung des Übergangs*

Die Frage nach der subjektiven Bewältigung des Übergangs ist für etliche weitere Studien leitend. Eine Untersuchung von Karrieremustern junger Männer im Berufsvorbereitungsjahr zeigte, dass Jugendliche in Deutschland den Sprung in eine Ausbildung als aussichtslos bewerteten und glaubten, eine „normale Erwerbskarriere“ sei nicht erreichbar. Was die Jugendlichen in der Bewertung nicht berücksichtigten ist, dass Schwierigkeiten am Übergang auch standortabhängig (vgl. Hiller 1997) sind. Die Schweizer TREE-Studie hingegen konnte zeigen, dass 75% der Jugendlichen aus Brückenangeboten den Sprung in die Berufsausbildung schafften. Offenbar besteht eine wichtige Aufgabe in Berufsvorbereitungsjahren darin, zwischen subjektiv wahrgenommener Aussichtslosigkeit und objektiver Machbarkeit zu vermitteln.

#### *Netzwerkbildung und Kooperation im regionalen Kontext*

Ein weiterer Forschungsbereich der Benachteiligtenförderung bezieht sich auf Fragen der Netzwerkbildung und Kooperation im regionalen Kontext. Dieser in jüngerer Zeit etablierte Forschungskontext betont die Notwendigkeit von regionalen Kooperationsbeziehungen für die Etablierung von Förderketten (vgl. Mündler, Kretschmer, Spitzl 2000). In der Schweiz bzw. im Kanton Zürich wurden in den letzten Jahren sowohl Ausbildungsverbünde wie auch regionale Plattformen für den fachlichen Austausch von Ausbildungsverantwortlichen etabliert (vgl. z.B. Forum Berufsbildung Zürich Oberland <sup>23</sup>).

#### *Professionalität*

Forschungsmässig wird die Professionalität des pädagogischen Personals (v.a. Sozialpädagoginnen) im Bereich der Benachteiligtenförderung nur randständig behandelt. Die wenigen vorhandenen Ergebnisse beziehen sich auf Selbst- und Fremdeinschätzungen (Aussagen von Auszubildenden in Weiterbildungsmaßnahmen). Daraus lassen sich erste Tätigkeitsprofile für die Arbeit in der Benachteiligtenförderung ableiten. Diese zeigen die Wichtigkeit einer hohen Reflexionsfähigkeit, Fachlichkeit und Empathie des Fachpersonals auf und unterstreichen den grossen Bedarf an kollegialem Austausch sowie zur Weiterbildung (vgl. Krafeld 1989). Das pädagogisch-didaktische Kerngeschäft der Benachteiligtenförderung (Unterrichten, Auszubildenden, Fördern und Beraten) ist nur selten empirisch untersucht worden. Bis heute fehlt eine eigentliche systematische Überprüfung von Förderkonzepten und deren Wirkungen.

### **4.1.2 Forschungsdesiderate**

Insgesamt fällt auf, dass sich die Benachteiligtenforschung aus vielen Teiluntersuchungen zusammensetzt und eine umfassende Studie zu „wesentlichen Feldern der Benachteiligtenförderung“ fehlt. Wir können heute zwar auf einen reichen Fundus an Anregungen zu einer beruflichen Förderpädagogik zurückgreifen, nach Bojanowski et al. (2004) aber fehlt es an einer „Forschungspolitik, die die möglichen Defizitbereiche auf Basis von Expertenerhebungen definiert“ und näher bestimmt (S. 15). Entwicklungsbedarf wird vor allem im Bereich der pädagogischen Grundlagenforschung mit dem Fokus auf den Benachteiligtenbereich konstatiert. In der Benachteiligtenförderung fehlen beispielsweise Studien zur *Wissensproduktion* und zum *Wissensmanagement*. Erwünscht wären zudem systematisch durchgeführte Abgleichungen

---

<sup>23</sup> <http://www.forum-berufsbildung.ch/>

von Forschungsvorhaben der verschiedenen Disziplinen, die sich mit der Benachteiligtenförderung befassen (Sonder-, Sozial-, Schul- und Berufspädagogik). Aufgrund mangelnden Austauschs sind „gemeinsam getragene Basistheoreme“ nicht vorhanden. Damit die Benachteiligtenförderung nicht länger pragmatischen Vorgaben aus der Praxis unterliegt, sind Forschungsprogramme gefordert, die systematisch und inhaltlich kohärent vorgehen, so dass „Kriterien für eine gute und nachhaltig wirkende Benachteiligtenförderung“ generiert werden können wie Verlässlichkeit, Langfristigkeit, Transparenz, Stabilität und Systematik“ (ebd., S. 19).

Wie bereits in Kapitel 4.1.1 festgehalten, interessieren sich Forscherinnen aus dem Feld der Sonderpädagogik in Bezug auf die Benachteiligtenforschung vor allem für die schulische Herkunft der Jugendlichen am Übergang von der obligatorischen in die nachobligatorische Bildungsstufe, für die Barrieren, die sich solchen Jugendlichen aufgrund ihrer besonderen Bildungsbedürftigkeit an diesem Übergang präsentieren und für die Bewältigung dieser Übergangsaufgabe. Das folgende Kapitel 4.2 behandelt die Situation von „Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf“ am Übergang aus sonderpädagogischer Perspektive und stellt die Chancen und Behinderungen im Prozess der Berufseinmündung dieser jungen Erwachsenen ins Zentrum.

## 4.2 Übergangsbarrieren für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf

Der Begriff des *besonderen Förderbedarfs* bzw. des *sonderpädagogischen Förderbedarfs* (SPF)<sup>24</sup> ersetzt die Bezeichnung der Sonderschulbedürftigkeit, die aufgrund ihrer impliziten Defizitorientierung negativ konnotiert ist. Anstelle der Verbesonderung wird die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen („spezial needs education“) betont. Praktisch umgesetzt wird dies in Form einer schulischen Bildung und Erziehung, die den persönlichen Möglichkeiten und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen entspricht. Das Ziel dabei ist, sowohl die schulische und berufliche Eingliederung als auch die gesellschaftliche Teilhabe und selbständige Lebensgestaltung zu einem möglichst hohen Mass zu erreichen (vgl. Fasching 2005, S. 360).

Neuerdings wird im Zusammenhang mit Massnahmen der beruflichen Integration gelegentlich von SPF gesprochen. Hier stellt sich die Frage nach hindernden und erleichternden Faktoren für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf am Übergang von der Schule in den Beruf. Zusammenfassend können vier Thesen zur Beantwortung herangezogen werden, die sich aus der Erforschung der Übergangskompetenzen, der Schutzfaktoren und der Ergebnisse der Benachteiligtenförderung und –forschung ableiten lassen:

### *These I*

Die Bildungsbiografie der Jugendlichen (besuchter Schultyp, Bewältigung bisheriger Übergänge, Grad des Förderbedarfs) nimmt im Sinne der Fortschreibung von individuellen und institutionellen Selektionsprozessen einen massgeblichen Einfluss auf die Wahl der Anschlusslösung und den Ausbildungserfolg im nachobligatorischen Bereich.

### *These II*

Im obligatorischen Schulbereich initiierte Integrationsprozesse (unterstützt durch sonderpädagogische Stütz- und Fördermassnahmen; durch Sonderklassen, Integrative Schulungsformen, Sonderschulen und Sonderschulheime) finden im Bereich der Einmündung in die berufliche Bildung keine koordinierte Fortführung.

### *These III*

Probleme Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf zeigen sich insbesondere im Bereich der Berufsorientierung und -findung sowie bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz, da sich in diesem Prozess die - durch Selektion - induzierte Bildungsbenachteiligung gegenüber Gleichaltrigen („ohne besonderen Förderbedarf“) zeigt. Damit gemeint ist der Einfluss der Allokationsfunktion des Bildungssystems auf die ungleiche Teilhabe an Bildungsgütern während der obligatorischen Schulzeit und die dadurch behinderte Entwicklung des kulturellen Kapitals. Die Fortführung der Selektionsprozesse am Übergang beispielsweise durch kompetenzqualifizierende Tests wie Multi- oder Basischeck verstärkt die bereits bestehende Benachteiligung und behindern die Berufseinmündung und die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen zusätzlich<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Die EDK (Schweiz) hat sich für die Verwendung des Begriffs des „*besonderen Förderbedarfs*“ ausgesprochen, um diesen vom allgemeinen, bei jedem Kind und Jugendlichen vorhandenen Förderbedarf abzugrenzen. In Deutschland und Österreich wird verbreiteter von „*sonderpädagogischem Förderbedarf*“ (SPF) gesprochen.

<sup>25</sup> <http://www.basic-check.ch/i4Def.aspx?Tabindex=1&TabId=469> (18.03.2006): „Es gibt kein Patentrezept für die Lehrlingsauswahl. Wir müssen aber dafür sorgen, dass in den Klassen der Berufsschulen und am Arbeitsplatz im Lehrbetrieb alle Lehrlinge die Anforderungen erfüllen und die Voraussetzungen mitbringen, um dem Unterricht zu folgen und den Forderungen der Praxis zu genügen. Nur so bestehen gute Chancen, das Ziel, den



#### *These IV*

Jugendliche mit einer Schulkarriere in Schultypen mit Grundanforderungen oder mit besonderem Förderbedarf besuchen aufgrund der Schwierigkeiten bei der Berufseinmündung vermehrt Brückenangebote, Motivationssemester und 10. Schuljahre. Brückenangebote unterstützen die Berufseinmündung, garantieren diese jedoch nicht. Die Chance auf einen Ausbildungsplatz wird in den nächsten Jahren allgemein abnehmen (demografische Bedingungen), wodurch der direkte Einstieg in die Berufsausbildung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf zunehmend schwieriger wird.

Wenn im Zusammenhang mit Benachteiligtenförderung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf gesprochen wird, dann sind Jugendliche mit *Lernbeeinträchtigungen* und *Verhaltensauffälligkeiten* gemeint. Die Ergebnisse der TREE-Studie sowie der Globallife-Studie verdeutlichen, dass dazu auch *junge Frauen* (vgl. 4.4.2) gehören. Im Folgenden wird sowohl ein Blick auf Jugendliche mit Lernbehinderungen als auch auf weibliche Jugendliche mit Behinderungen mit der Frage geworfen, welche besonderen Bedingungen sie am Übergang antreffen und welche Ansätze zur Bewältigung der Barrieren in der Literatur (vgl. xy, xz) diskutiert werden.

### **4.2.1 Jugendliche mit Lernbehinderungen am Übergang**

Die Gruppe der Jugendlichen mit Lernbehinderungen<sup>26</sup> macht den grössten Teil (52%) der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf aus (vgl. Fasching 2004). Deshalb ist ein Blick auf ihre von vielfältigen Problemfeldern am Übergang in den Beruf geprägte Situation von besonderem Interesse. Die Probleme beginnen bei der Etikettierung der Jugendlichen als „lernbehindert“ und enden bei der Interpretationsoffenheit dieser Begrifflichkeit. Die Sinnhaftigkeit des Labels steht an dieser Stelle nicht zur Diskussion, sondern vielmehr, welche Konsequenzen diese Bezeichnung für die Betroffenen hat: Junge lernbehinderte Erwachsene sehen sich im Vergleich zu Gleichaltrigen öfters mit Vorurteilen von Seiten der Gesellschaft und der Lehrbetriebe konfrontiert, was zu einer Verminderung ihrer Einstiegschancen in den Beruf führt. „Sie gelten in der Öffentlichkeit als dumm, frech und faul, Merkmale, die mit negativen Sanktionen durch die Umwelt belegt werden“ (Kanter, Scharff 2002, S. 161).

---

erfolgreichen Lehrabschluss, zu erreichen. (...). Der basic-check schafft hier eine einheitliche Basis zur Vorabklärung von Fähigkeiten und Begabungen als Unterstützung zur Berufswahl. (...).“

<sup>26</sup> In Anlehnung an Kanter (1980) formuliert Werning (2003, S. 17), dass empirische Prüfungen zum Begriff der Lernbehinderung festhalten, dass bis heute keine „globale Lernfähigkeit des Menschen“ ermittelt werden konnte, weshalb es auch keine Lernbehinderung im Sinne eines globalen Mangels an Lernfähigkeit geben kann. Es ist vielmehr von aufgabenspezifischen Schwierigkeiten auszugehen, die sich in bestimmten Bereichen öfters zeigen können als in anderen (vgl. a.a.O.). Leistungsschwache Lernende oder Lernende mit Lernschwierigkeiten unterscheiden sich weniger über konstante Defizite im Bereich des Denken und des Gedächtnisses als vielmehr über die Art und Weise wie sie Lernaufgaben bewältigen bzw. sich auf Problemstellungen einlassen. Die Abkehr von der rein individualisierenden Begrifflichkeit der „Lernbehinderung“ ist ein Zeichen für den stärkeren Einbezug kontextueller Bedingungen bei Lernschwierigkeiten. Deshalb wird heute weniger von Lernbehinderung als vielmehr von Lernschwierigkeiten, Lernbeeinträchtigungen, Beeinträchtigungen des Lernens oder des schulischen Lernens bzw. von besonderem Förderbedarf im Bereich des Lernens gesprochen (vgl. Werning, Lütje-Klose 2003, S. 19). Was damit im Besonderen gemeint ist, gibt ein Zitat von Drawe sehr adäquat wieder: „Bei Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen des Lernens ist die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt dauerhaft bzw. zeitweilig so erschwert, dass sie die Ziele und Inhalte der Lehrpläne der allgemeinen Schule nicht oder nur ansatzweise erreichen können. Diesen Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern muss Hilfe durch Angebote im Förderschwerpunkt Lernen zuteil werden“ (Drawe et al. 2000, S. 300).

### *Die Rolle der Familie*

Eine Untersuchung von Willand (2000) zeigt, dass Jugendliche, die als lernbehindert bezeichnet werden, oft auch hinsichtlich soziokultureller Merkmale benachteiligt sind (S. 218) und zwar bezüglich der Grösse der Familie, der Formen des familiären Zusammenlebens, der Wohnverhältnisse und der Erwerbstätigkeit der Eltern (ebd., S. 214). Das soziale Milieu des Aufwachsens ist also mitentscheidend, ob eine Lernbehinderung oder ob Bildungserfolg eintritt, was sowohl bildungssoziologische Studien als auch internationale Vergleichstudien bestätigen. Welche Voraussetzungen im Sozialisationsfeld „Familie“ erschweren denn die berufliche Integration Jugendlicher mit Lernbehinderung im Besonderen? Zum einen ist es die Einstellung der Familie zur Berufstätigkeit des Kindes und zum anderen die zum Teil mangelnde Bereitschaft zur Unterstützung der Jugendlichen im Prozess der Berufseinmündung. Erfahrungen, Kompetenzen und Orientierungen der Eltern sind sowohl für die eigene Lebensführung als auch für die beruflichen Ziele, Entscheidungen und Qualifikationen ausschlaggebend. Eltern sind am Übergang in vielerlei Hinsicht in einer wichtigen Rolle, idealerweise sind sie Partner der Jugendlichen.

### *Kumulation erschwerender Bedingungen*

Andere Untersuchungen belegen, dass im Fall einer Lernbehinderung oft eine Kumulation von erschwerenden Bedingungen anzutreffen ist. Ein Beispiel dazu liefert Klein (2001), der die Kohorte der förderbedürftigen Kinder und Jugendlichen 1997 mit derjenigen von 1969 verglich. Der auffälligste Unterschied zu den 60er Jahren ist heute der hohe Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund (S. 52). Die kulturelle Differenz kommt heute also als entwicklungshemmende Bedingung hinzu, wobei die ungünstigen Wohnverhältnisse und die Erwerbsverhältnisse der Eltern die wichtigsten Indikatoren für eine Benachteiligung im Sinne einer Lernbehinderung sind (ebd.). Die Studie macht weiter deutlich, dass Sprachschwierigkeiten oft als Oberflächenphänomene wirken und von Lebens- und Erziehungsbedingungen ablenken, die für die kindliche Entwicklung ungünstig sind. Dies gilt nicht nur für Kinder mit Migrationshintergrund.

### *Sonderpädagogische Stütz- und Fördermassnahmen*

Ein ebenso interessantes wie beunruhigendes Ergebnis zeigt die Untersuchung von Klein (2001) für Deutschland und die Studie von Moser, Keller, Tresch (2002) für den Kanton Zürich: Schülerinnen ausländischer Herkunft werden seltener als Deutsche bzw. Schweizer Schülerinnen und Schüler von niederschweligen und unterrichtsbegleitenden sonderpädagogischen Stütz- und Fördermassnahmen erreicht. Mangelnde Sprachkenntnisse bei Schülerinnen mit Migrationshintergrund führen überdurchschnittlich oft und direkt zur Zuweisung in eine Sonderklasse oder Sonderschule für Lernbehinderte.

### *Systemische Komplexität*

Der Grad an systemischer Verflechtung am Übergang Schule-Beruf und die durch das segregative Schulsystem provozierte Ungleichbehandlung der Kinder und Jugendlichen überfordert Eltern mit Migrationshintergrund, die aufgrund ihrer Herkunft seltener in soziale Netze eingebunden sind, die ihrerseits auf informellem Wege die Berufsintegration fördern könnten. Erschwerend dazu kommen Vorbehalte, negative Einstellungen und Erfahrungen gegenüber Behörden und Bildungsinstitutionen.

### *Niedriges Bildungsniveau*

Im Bereich der Qualifikationen sind es wiederum die lernbehinderten Jugendlichen, die ein sehr niedriges Bildungsniveau aufweisen. Sowohl in Deutschland als auch in Österreich kommt dem Schulabschluss im obligatorischen Bereich eine grosse Bedeutung zu. Diese an

national vergleichbaren Kriterien gemessene Qualifikation dient als Ausweis für den Übergang in den Beruf. Entsprechend gering sind die Arbeitsmarktchancen mit einem Sonder- oder Hauptschulabschluss auf niedrigem Qualifikationsniveau bzw. ohne Pflichtschulabschluss.

### *Ausbildungslosigkeit*

Das Fehlen einer Berufsausbildung erhöht das Risiko, arbeitslos zu werden. Die Folge von Arbeitslosigkeit ist das zunehmende Armutsrisiko. Streuli und Bauer (2001) untersuchten das Risiko der Armut bzw. der Armutsgefährdung bei Personen ohne nachobligatorischen Abschluss in der Schweiz. Die Armutsgefährdung hat in den neunziger Jahren (1991/1999) sowohl für Personen mit einem Abschluss auf der Tertiärstufe als auch auf der Sekundarstufe II zugenommen. Am stärksten davon betroffen sind jedoch diejenigen ohne nachobligatorische Ausbildung: Von dieser Gruppe war jede vierte Person arm und jede dritte armutsgefährdet, d.h., dass ca. 63% der Personen ohne Qualifikationen im berufsbildenden Bereich arm sind oder von Armut betroffen sein können (1991: ca. 43%). Zu dieser Gruppe gehören potentiell auch die lernschwachen bzw. lernbehinderten Personen.

### *Arbeitslosigkeit und Behinderung*

Arbeitslosigkeit von Menschen mit Behinderungen kann als eine „Kumulation sozialer Benachteiligungen“ bezeichnet werden (Badelt, Österle 2001). Bei Personen, die von Geburt oder von Kindheit an behindert sind, ist die Behinderung meist der zentrale Ausgangspunkt ihrer sozialen Benachteiligung. „Sie besuchen in der überwiegenden Zahl Sonderschulen und sind später auch im Ausbildungsbereich gegenüber nicht behinderten Menschen vielfach benachteiligt. Wenn sie in den allgemeinen Arbeitsmarkt eingegliedert werden, so sind sie häufig in minder qualifizierten Bereichen tätig, in denen sie besonders von Arbeitslosigkeit gefährdet sind“ (ebd., S. 91).

Lernbehindernd wirken sowohl soziale und familiäre Bedingungen des Aufwachsens im Kindes- und Jugendalter als auch Rahmenbedingungen und Angebote im Bildungssystem. Lernbehinderung kann als „Ausdruck und Folge einer längeren Kette von Benachteiligungen“ verstanden werden (Fasching 2004, S. 365), die sich in schlechteren Ausgangsbedingungen für die Berufseinmündung fortsetzt und zu Ausbildungen auf tiefem Qualifikationsniveau mit zunehmendem Risiko, arbeitslos zu werden, führt. Als Folge kann Armut nicht ausgeschlossen werden. Für die Berufseinmündung erschwerend kommt hinzu, dass lernbehinderte Jugendliche ihre beruflichen Entscheidungen eher spät treffen und die berufliche Integration zusätzlich durch mangelnde Berufswahlkompetenzen aufgrund fehlender sozialer Vernetzung behindert wird (a.a.O.). Auf Seiten der Arbeitgebenden sind es Einstellungen und Vorurteile gegenüber lernbehinderten Jugendlichen, verbunden mit Unwissen über die wirkliche Leistungsfähigkeit dieser jungen Erwachsenen, die berufliche Integration behindern. Leistungsveragen wird ihnen sowohl auf der affektiven und kognitiven Ebene als auch im aktionalen Bereich zugeschrieben (vgl. Cloerkes 1997; Tröster 1990).

Im Allgemeinen ist die *Arbeitsplatzprognose* für die Gruppe der Lernbehinderten im deutschsprachigen Raum für die kommenden Jahren schlecht. Das österreichische Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) kommt in seiner Prognose für die Entwicklung im Bereich der „einfachen Arbeiten“ zum Schluss, dass Arbeitsplätze mit tiefem Qualifikationsniveau bis im Jahr 2010 auf etwa 10% zurückgehen werden (Stand 1991: 25%), was ein Verlust von Arbeitsplätzen für „Ungelernte“ von über 50% bedeutet (vgl. Schierholz 2001, S. 39). Ähnlich sehen Prognosen für den Arbeitsplatz Schweiz aus.

#### 4.2.2 Barrieren junger Frauen am Übergang

Junge Frauen mit Behinderungen erleben im Prozess der beruflichen Eingliederung in zweierlei Hinsicht Barrieren: Zum einen aufgrund ihrer Behinderung, zum anderen wegen ihres Geschlechts (vgl. Fasching 2005, S. 30). Dies, weil sich junge Frauen am Übergang sowohl beruflich als auch in Bezug auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie orientieren müssen (vgl. Meyer Rey 1999, S. 122f.). Hinzu kommt, dass diese Gruppe, aufgrund erhöhter Komplexität am Übergang von der Schule in den Beruf, in besonderem Masse von Arbeitslosigkeit betroffen ist, da ihr Berufsspektrum, im Gegensatz zu demjenigen junger Männer, bedeutend geringer ist. Die erhöhte Komplexität zeigt sich darin, dass die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Berufsintegration bei gleichen Voraussetzungen für männliche Jugendliche weit höher ist als für junge Frauen. Dies verdeutlicht eine Studie des Schweizerischen Nationalfonds (vgl. ebd.). Im Rahmen dieser Untersuchung wurden Schullaufbahnen schulschwacher Jugendlicher und die Anzahl der von den Betroffenen anvisierten Berufe untersucht: Die Gruppe der 39 jungen Männer ergriff insgesamt 22 unterschiedliche Lehr- und vier verschiedene Anlehrberufe, während die 29 jungen Frauen nur 13 Lehr- und zwei Anlehrberufe wählten. Typische Ausbildungsberufe liegen für diese jungen Frauen vor allem im einfachen Dienstleistungssektor (z.B. hauswirtschaftlich-technische Helferin, Verkäuferin oder Friseurin). Dabei wird der gewerblich-technische Bereich in den wenigsten Fällen in die Berufswahl miteinbezogen (vgl. Fasching 2004). Zusätzlich fehlen typischen Frauenberufen die beruflichen Perspektiven bei oftmals schlechten Arbeitsbedingungen und niedriger Bezahlung. Mit Blick auf Frauen mit Behinderungen ist insgesamt eine geringere Beteiligung am Erwerbsleben festzustellen, sie liegt deutlich unter derjenigen schwerbehinderter Männer (vgl. Meyer Rey 1999). Nirgends ist der Unterschied zwischen beabsichtigter und verwirklichter Ausbildung so gross wie bei weiblichen Sonderschulabsolventinnen (Friske 1995), da die Möglichkeiten, im Arbeitsmarkt Fuss zu fassen, wesentlich von den Faktoren Geschlecht und Schulabschluss mitbestimmt werden (S. 64). Für junge männliche Erwachsene mit Behinderungen gelten erschwerende Bedingungen am Übergang ebenso wie für junge Frauen, für sie jedoch gelten sie in verstärktem Masse. Geschlechtsspezifische Barrieren lassen sich besonders in der familiären Sozialisation finden, zum Beispiel in der Berufswahl und in den individuellen Lebensentwürfen, die durch die Eltern und deren Rollenverhalten massgeblich mitbestimmt werden. Anstatt weibliche Jugendliche bei der Berufswahl zu unterstützen, wenden Eltern häufig verschiedene Formen der Überbehütung an, woraus sich ein unheilvolles Abhängigkeitsverhältnis entwickelt, das selten zu einer eigenständigen ökonomischen Versorgung der jungen Frauen führt (vgl. Fasching 2005).

Im Bereich der schulischen Sozialisation fallen gerade weibliche Jugendliche mit Lernbehinderungen im Gegensatz zu ihren männlichen Mitschülern weniger auf, da ihr angepasstes Verhalten wenig Anlass zu segregierenden Massnahmen gibt. Sie werden eher als schulschwach wahrgenommen und sind entsprechend seltener Objekt fördernder Massnahmen. Hinzu kommt, dass die Erziehungsfrage, trotz der Arbeitstätigkeit von mehr als 60% der Frauen (sowohl im familiären Rahmen als auch ausserhalb der Familie), nach wie vor den Frauen zugespielt wird. Das weibliche Arbeitsverhalten wird sodann weiterhin entlang geschlechtsspezifischer Rollenbilder, Einstellungs- und Verhaltensmuster mit „Einfühlungsvermögen, Geduld und Flexibilität“ zusammengefasst und beschrieben (ebd., S. 32).

Die bereits für lernbehinderte männliche Jugendliche benannten Vorurteile und Einstellungen im Prozess der Berufsintegration werden bei Frauen mit Behinderungen verschärft wahrgenommen. Benachteiligte Frauen scheitern oft schon, nebst den zusätzlichen Erschwernissen in Bezug auf die Berufsintegration aufgrund der geschlechtsspezifischen Aufgabenbereichen

(Mutterschaft, Schwangerschaft, Kinderbetreuungspflichten usw.) an gesellschaftlichen und arbeitsplatzbezogenen Erwartungen. Eine Behinderung verschärft diverse bereits bestehende Vorbehalte, weshalb Frauen mit Behinderungen bereits in der Bewerbungsphase Nachteile erfahren und oft frühzeitig scheitern. Formen der Diskriminierung finden auch bei erfolgreicher Berufsintegration v.a. im monetären Bereich statt. Eine Untersuchung von Niehaus (1996) zeigt in diesem Zusammenhang auf, dass „fast ein Drittel der Lohnunterschiede bei Männern und fast die Hälfte bei den Frauen der Diskriminierung zugeschrieben werden können“ (S. 219).

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass die soziale Teilhabe und Partizipation junger Frauen mit Behinderungen am Erwerbsleben und dass der Übergang Schule-Beruf durch diverse, mitunter durch geschlechtsspezifische Einschränkungen, erschwert wird. Trotzdem besteht die Notwendigkeit der beruflichen Integration mit dem Ziel einer autonomen Lebensgestaltung auch für Frauen mit Behinderungen. Wir können in diesem Zusammenhang von einer zweifachen Benachteiligung sprechen, woraus ein spezifisches Bedürfnis an Beratung und Unterstützung abgelesen werden kann. Abhilfe können Beratungsangebote leisten, die den Frauen neue berufliche Perspektiven eröffnen und ihnen so Möglichkeiten schaffen, den Einstieg in eine Berufsausbildung zu finden. Ein Ausbildungsabschluss ist der beste Weg zur Prävention von Arbeitslosigkeit und Armut.

Das folgende Kapitel 4.3 zeigt Wege und Formen der Übergangsbewältigung (im Spezifischen der Bewältigung der Übergangsbarrieren) auf.

#### 4.3 Empfehlungen für den Umgang mit Übergangsbarrieren

Bildungsziele wie *Partizipation*, *Integration* und *Teilhabe* von behinderten wie nichtbehinderten Menschen dürfen nicht erst an der Schwelle zum Berufsleben zum Thema werden. Die Bildungsarbeit muss von Anfang an auf diese gesellschaftlichen Werte hin ausgerichtet sein. Diese Arbeit beginnt bereits in der Familie. Sie wird anschliessend institutionell in der Frühförderung, im Kindergarten und auf der Primar- und Sekundarstufe fortgesetzt und findet ihren Niederschlag und Erfolg in der Berufseinmündung und im Schritt ins Arbeits-, Berufs- und Familienleben. Ein partizipatives, barrierefreies und integratives Bildungssystem ist folglich ein gewichtiger Schritt auf dieses Ziel hin. Gleichzeitig sollten im Rahmen der schulischen Integration auch produktionsunabhängige Schlüsselqualifikationen wie „Kooperationsfähigkeit, Zuverlässigkeit, Verbindlichkeit sowie die Übernahmebereitschaft von Verantwortung, Leistungsbereitschaft und Entscheidungsfähigkeit“ (Jacobs 1993, S. 262) vermittelt werden. Weiter erfordert eine erfolgreiche Berufseinmündung ein Mehr an Chancengleichheit im Zugang zu „materiellen und ideellen Ressourcen“ (Keupp 1990, S. 7), was präventiv in Bezug auf Bildungsbenachteiligung, Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit wirkt.

Für junge Erwachsene in erschwerten Lebenslagen schlagen Hiller und Friedemann (1996) in ihrer Studie eine „*sonderpädagogische Erwachsenenbildung*“ vor, die den benachteiligten Jugendlichen helfen soll, ihre Übergangsgestaltungsmöglichkeiten wahrzunehmen. Diese Erwachsenenbildung könnte gemäss den Autoren durch die Zusammenarbeit von schulischem Bildungssystem, den Berufsbildungsämtern und der Jugend- und Sozialhilfe aufgebaut werden kann (S. 259). Ein Bericht der Kommission der Europäischen Gemeinschaft (1998) zur Anhebung des Beschäftigungsniveaus von Menschen mit Behinderungen weist ebenfalls auf die Wichtigkeit der Vernetzung von Schule, Arbeitsverwaltung, persönlichem Umfeld und örtlichen Arbeitgebern hin (S. 20). Beschäftigungsbarrieren können nur überwunden werden, wenn neben individuellen auch betriebliche sowie gesellschaftliche Bewältigungsanstrengungen und arbeitsmarktpolitische Instrumente dafür eingesetzt werden. „Auch wenn manche Behinderte möglicherweise keine Stelle auf dem freien Arbeitsmarkt finden, muss das Ziel immer sein, Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung anzubieten, die von hoher Qualität sind, eine unterstützende Wirkung haben und eine Herausforderung darstellen“ (ebd., S. 19).

Aktuelle berufsintegrative Bemühungen und Initiativen für junge Erwachsene mit Benachteiligungen und Behinderungen im deutschsprachigen Raum sind vielfältig<sup>27</sup>. Sie lassen sich grundsätzlich zwei Ansätzen zuordnen: 1. dem *rehabilitativen Denkansatz* (der hauptsächlich im deutschsprachigen Raum vertreten ist) und 2. dem *Ansatz der unterstützten Beschäftigung*. Der erstgenannte Ansatz hat zum Ziel, durch Förderung und Unterstützung das Defizit zwischen individueller Leistung und gesellschaftlicher Erwartung zu kompensieren. Im zweitgenannten Ansatz ist der umgekehrte Weg das Ziel: „Hier wird nach den individuellen Fähigkeiten der Jugendlichen gefragt und dann versucht einen entsprechenden Arbeitsplatz für sie zu „entdecken“, sowohl den Jugendlichen als auch den Betrieben die nötige Unterstützung zur Verfügung zu stellen, die weitere Entwicklung zu beobachten und dann Qualifizierungsmass-

---

<sup>27</sup> *Supported employment* (unterstützte Beschäftigung), Case management, qualifizierendes Jobcoaching, Clearing- und Jugendassistentenmassnahmen, Empowerment, integrative Berufsvorbereitung, Arbeitsassistent, IntegrationsassistentInnen, Integrationsvereinbarung, *placement before qualification*, ausbildungsbegleitende Hilfen, Ausbildungsvorbereitungsjahr, Berufgrundbildungsjahr, 10. Schuljahr, Berufswahlschuljahr, Motivationssemester, Vorlehre (vgl. dazu Fasching, Wetzel 2002; Niedermair 2005; Riedo 2002; Bernhard, Niehaus, Schmal, Kriesel 2004; Herriger 2002).

nahmen zu überlegen“ (Niedermair 2005, S. 72). Ähnliches gilt für das Modell „placement before qualification“. Welcher Ansatz auch immer gewählt wird - für die Sicherung des Übergangs ist zu beachten, dass bei Schulaustritt klar sein muss, welche berufliche Lösung angestrebt wird bzw. welche Personen, Stellen und Institutionen für die Wahrung einer *kontinuierlichen Begleitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf und mit Benachteiligungen* bis zur Berufseinmündung und darüber hinaus zuständig sind. Insbesondere beim Auftreten von Problemen oder der Gefährdung der beruflichen Eingliederung durch individuelle Lebensumstände und kritische Ereignisse muss ein rasches Reagieren und eine mögliche Intensivierung der Übergangsbegleitung möglich sein. Dies erfordert eine Übergangsplanung mit geregelten Zuständigkeiten und ein Verständnis für einen langfristigen Prozess, der auf der Sekundarstufe I der obligatorischen Schulzeit einsetzt und über den Ausbildungsabschluss hinausreicht.

#### 4.3.1 Erfolg versprechende Faktoren für die Gestaltung des Übergangs

Eine Voraussetzung, um überhaupt von Erfolg sprechen zu können, ist die genaue Bestimmung des Erfolgsgegenstandes. Die Übergangsplanung hat zwei „Schwellen“ im Prozess zu fokussieren und bezieht sich auf junge Erwachsene im Alter zwischen 15 und 25 Jahren:

- Berufsvorbereitung und -orientierung (Vorbereitung auf die 1. „Schwelle“: Übergang von der Schule in die Ausbildung);
- Berufsausbildung und Einstieg in den offenen Arbeitsmarkt (Vorbereitung auf die 2. „Schwelle“: Also Übergang von der Ausbildung zu einem ersten beruflichen Ansatz).

Berufsvorbereitenden Initiativen kommt eine besondere Bedeutung zu. Fend (2000) hat in seinen Untersuchungen zur Entwicklungspsychologie des Jugendalters für Schülerinnen und Schüler aus Schultypen mit Grundanforderungen festgehalten, dass sie

„in einer schwierigen Lage sind, wenn sie bereits in der neunten Schulstufe Entscheidungen für ihren zukünftigen Beruf fällen sollen. Sie sind [...] im Vergleich zu Schülern anderer Schulformen dazu am wenigsten gerüstet [...]. Pädagogische Hilfestellungen wären hier besonders vonnöten“ (S. 373).

Eine Form der Unterstützung sieht Niedermair (2005) in der „*Übergangsplanung*“, verbunden mit der Bildungsaufgabe, Jugendliche im „Erwerb von Handlungskompetenzen, von Selbstständigkeit, ausreichendem Selbstwertgefühl und kommunikativer Kompetenz“ zu fördern (a.a.O.).

##### *Übergangsplanung*

Der Übergangsprozess kann als „komplexer Entwicklungsprozess“ (ebd., S. 70) verstanden werden, weshalb das Reflektieren mit jungen Erwachsenen über die Erwartungen, die an sie gestellt werden, über die Voraussetzungen, die sie zu erfüllen haben und über die Formen der Unterstützung, die ihnen zur Verfügung stehen, wichtig ist. In diesem Prozess geht es darum, Möglichkeiten und Neigungen der Jugendlichen zu klären, um utopischen oder unspezifischen Berufswünschen vorzubeugen. Ihr Anders-Sein nehmen junge Menschen mit Behinderung in der Pubertät bewusster wahr. Nach Niedermair (2005) reagieren Schülerinnen und Schüler, die sich ihrer „sozialen Benachteiligung bewusst sind, oft mit Resignation, Selbstüberschätzung, Ignoranz, Rückzug, Verweigerung, Kompensation – Verhaltensweisen, die Praktiker/innen oft hilf- und ratlos machen“ (S. 72). Eine offene, sensible und ehrliche Ausei-

nersetzung mit dem Berufsfindungsthema ist gerade für diese Jugendlichen sehr bedeutsam und eine Herausforderung für Lehrpersonen, die es anzunehmen gilt.

### *Vernetzung*

Die Vernetzung der Systempartner, z.B. von Lehrpersonen und SchülerInnen mit ÜbergangsberaterInnen und Wirtschaftsfachleuten, ist eine weitere wichtige Aufgabe an der Schnittstelle Schule-Beruf. Der Netzwerkgedanke vermittelt die Idee eines dynamischen Geschehens am Übergang und löst die Vorstellung von allgemeinen Entwicklungsstufen und –schritten ab. Modelle intensiver Vernetzung werden in Skandinavien schon länger praktiziert. Bekannt ist das *Kurator-Modell* aus Dänemark, das pro Schule einen Kurator inklusive interdisziplinärem Begleiteteam vorsieht, das Lehrpersonen, Schülerinnen und Eltern von der siebten bis zehnten Schulstufe berätet und Kontakte zu Wirtschaftsunternehmen und weiteren berufsbildenden Einrichtungen aufbaut (Wetzel, Wetzel 2001, S. 91). Die so genannten Integrationsassistenten und –beratenden erfüllen eine ähnliche Funktion. Die Klärung der Prozessverantwortung ist dabei ein wichtiger Erfolgsfaktor; diese sollte nach Möglichkeit nicht bei der Schule, sondern bei Personen liegen, welche die Begleitaufgabe auch nachschulisch fortsetzen können (Niedermair, 2005, S. 73). Als weitere Erfolgsfaktoren für den Brückenbau von der Schule *in die Arbeitswelt* nennt Niedermair (2005) Schnupperpraktika, Betriebsprojekte und Schülerfirmen, *in das berufliche Arbeitsfeld* der Erwerb von Schlüsselqualifikationen (wie Verantwortungsübernahme, soziale Kompetenz, manuelle Fähigkeiten und Flexibilität).

Bei der Vernetzung gilt das *Prinzip, die Schule* für Integrationsfachdienste, für Realerfahrungen, für individuelle Formen der Begleitung zu öffnen und rechtzeitige Vernetzungsstrukturen mit sämtlichen Prozessbeteiligten aufzubauen, um den Übergang als langfristig-überlappenden Prozess zu gestalten (ebd., S. 76).

### *Integrierte Übergangspolitik*

Mit einer integrierten Übergangspolitik ist die Verbindung und Integration von Massnahmen auf institutioneller und individueller Ebene gemeint (vgl. Häfeli 2005/2; Walther, Stauber 2002). Im Sinne einer präventiven Bildungspolitik geht es darum, Integrationsangebote verschiedener Ämter und Träger auf institutioneller Ebene zu koordinieren und Jugendliche durch die Vernetzung verschiedener Beratungs- und Unterstützungsangebote individuell zu begleiten (Case Management durch Integration von schulischen, sozialfürsorgerischen und arbeitsmarktrelevanten Massnahmen).

### *Arbeitsplätze auf niederem Qualifikationsniveau und externe Beratungsleistungen*

Zugleich müssen im niederschweligen Bereich Arbeitsplätze auf niederem Qualifikationsniveau geschaffen und Unterstützungssysteme für Betriebe, die Jugendliche mit Behinderungen ausbilden, bekannt gemacht werden. Ergebnisse eines Forschungsberichts des BSV (2004) weisen darauf hin, dass „ein höherer Bekanntheitsgrad von externen Beratungsleistungen bei der Anstellung und Einarbeitung von Behinderten notwendig“ sei (S. 263). Zugleich sollen Möglichkeiten der Probebeschäftigung ausgebaut und besser kommuniziert werden sowie Formen der „unterstützten Beschäftigung“ gefördert werden. Der Art der Behinderung kann bei der beruflichen Integration insofern Rechnung getragen werden, als Integrationsstrategien vermehrt individualisiert und differenziert eingesetzt werden (S. 264).

Alle bisher berichteten Ansätze zur Gestaltung des Übergangs verweisen auf Formen der Vernetzung, Begleitung und Koordination der Angebote und auf den Übergang als Prozess, in dem auf eine stufenübergreifende, transinstitutionelle Zusammenarbeit Wert gelegt wird. Die neue Qualität der Übergangsgestaltung besteht daher in einer Synthese, Konzentration und Koordination bestehender Angebote.



### 4.3.2 Zusammenfassung und Ausblick

Ein Blick auf den internationalen Kontext<sup>28</sup> als Referenzpunkt ermöglicht, die Herausforderungen am Übergang von der Schule in den Beruf für *Jugendliche mit besonderem Förderbedarf* nochmals prägnant zusammenzufassen:

„Allgemein steht im Mittelpunkt des Übergangsprozesses der Schulbereich und der Arbeitsmarkt sowie deren Zusammenspiel mit dem Ziel, gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen bzw. Arbeitslosigkeit und soziale Exklusion zu vermeiden. Evident ist allerdings, dass, je niedriger das Qualifikationsniveau ist, umso höher ist die Gefahr keinen Arbeitsplatz zu finden“ (OECD, 1996, S. 47).

Um einen BerufsinTEGRATIONserfolg für Jugendliche mit Benachteiligungen und Behinderungen möglich zu machen, müssen den Fachkräften familiäre Rahmenbedingungen bekannt sein, zudem sollten die Jugendlichen einen leichteren Zugang zu Informationen über Hilfsangebote und Fördermöglichkeiten bekommen. Je nachdem, an welchem Behinderungsbegriff sich Fachleute orientieren, divergieren ihre Vorstellungen über einzusetzende Fördermöglichkeiten für benachteiligte Jugendliche am Übergang Schule-Beruf: Eine Orientierung am medizinischen Modell sieht in körperlichen bzw. medizinischen Beeinträchtigungen unmittelbare Ursachen für soziale oder wirtschaftliche Benachteiligungen (v.a. Sichtweise im deutschsprachigen Raum); eine Orientierung am sozialen Modell sieht Benachteiligung als ein Versäumnis der Gesellschaft, die Bedürfnisse Betroffener zu berücksichtigen und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen einzusetzen (v.a. Sichtweise im skandinavischen Raum). Schul- und Ausbildungsstrukturen sowie Arbeitsmarktsituationen widerspiegeln das jeweils nationale Verständnis von Beeinträchtigungen, das sich auch auf den Übergangsprozess auswirkt (Specht 2001).

Trotz diesen nationalen Unterschieden wird die *koordinierte* Gestaltung des Übergangs für Jugendliche mit Benachteiligungen und Behinderungen – auch als *integrierte* Übergangspolitik bezeichnet – besonders betont (vgl. Wetzel et al., S. 137ff.; EA 2002, S. 39ff.). Bemühungen zur Verbesserung der Vorbereitung von Jugendlichen mit Benachteiligung oder Behinderungen auf den Übergang von der Schule in den Beruf werden vor allem im Bereich der Grundausbildung (obligatorische Schulzeit) vorangetrieben. Damit verfolgt wird die Idee, dass der uneingeschränkte Zugang zu Bildung mit einer real bestehenden Erfolgsmöglichkeit auf dem Arbeitsmarkt zusammenhängt. Nur auf dieser Grundlage kann Partizipation im nachobligatorischen Ausbildungsbereich überhaupt möglich werden (ebd., S. 528), d.h. *eine integrationsfähige Schule ist die Voraussetzung für eine integrationsfähige Berufsbildung* (vgl. Riedo 2000). Für den Übergangsprozess von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf sind in diversen Bereichen folgende Forschungsvorhaben wünschenswert:

- *Problemlagen* besonders von benachteiligten Gruppen, v.a. von Mädchen und Frauen mit Behinderungen, ausländischen Jugendlichen mit Behinderungen und sozial benachteiligten Jugendlichen sind vermehrt zu fokussieren. Dabei soll der Wirksamkeit von Massnahmen zur beruflichen Integration nachgegangen werden und es sind Kriterien für eine qualitativ hochstehende Integrationsarbeit zu entwickeln (vgl. Fasching 2004, S. 371);
- Für die Integration schulisch schwacher und behinderter Jugendlicher auf dem Arbeitsmarkt sind allfällige *Barrieren* zu identifizieren und Anreize zur Integration dieser Jugendlichen zu entwickeln (vgl. Häfeli 2005/2, S. 20);

---

<sup>28</sup> Dänemark, Niederlande, Schweden, Österreich, Grossbritannien, USA

- *Bildungslaufbahnen* schulschwacher oder von Behinderung betroffener Jugendlicher wären zu erfassen und die nachgewiesenen Zusammenhänge zwischen soziokultureller Herkunft, Armut und schulischem sowie beruflichem Erfolg zu untersuchen (vgl. Riedo 2000, S. 204);
- Gemäss Riedo (ebd., S. 205) müssten die Bedingungen gelingender *Integrationsprozesse* erfasst werden und es müsste untersucht werden, wie die „finanzielle Situation, Abhängigkeitsverhältnisse und deren Einflüsse auf Selbstkonzept und gesellschaftliche Integration“ zusammenhängen;
- Weiter wären *Massnahmenangebote* für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf im Bereich der beruflichen Integration verstärkt hinsichtlich ihrer Effektivität und Qualität zu evaluieren (vgl. Fasching 2004, S. 370).

Der Bildungsstandort Schweiz hat mit dem neuen Berufsbildungsgesetz (nBBG) einen Schritt in Richtung einer integrationsfähigeren Berufsbildung gemacht und einen erweiterten Rahmen für die vielfältigen Berufsbildungsaktivitäten des Bundes und der Kantone geschaffen. Neben einer Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Ausbildungstypen wurde im Bereich der berufspraktischen Grundbildung, ehemals Anlehre, für benachteiligte Jugendliche mit gefährdetem Bildungserfolg das Angebot der „*fachkundigen individuellen Begleitung*“ (FiB)<sup>29</sup> geschaffen und gesetzlich verankert<sup>30</sup>.

Dieses neue Angebot kann von Jugendlichen während ihrer zweijährigen Ausbildungszeit in Anspruch genommen werden und bezieht sich sowohl auf ihre *besonderen pädagogischen Bedürfnisse* als auch auf ihr *soziales Umfeld*. Eine Massnahme also, welche die relevanten Bezugsgrössen der Benachteiligung in die Entwicklungsbegleitung und Beratung miteinbezieht.

<sup>29</sup> Im Zusammenhang mit der FiB wird im Leitfaden des BBT mit Publikationsdatum März 2007 neu von „*Individueller Begleitung von Lernenden in der beruflichen Grundbildung*“ gesprochen. FiB wird im Rahmen dieser Arbeit weiterhin verwendet.

<sup>30</sup> Schweizerischer Bundesrat, 2003; BBG: Art. 17 Abs. 2 und Art. 18 Abs. 2; BBV Art. 10, Abs. 4, 5:

<b>Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG)</b> vom 13. Dezember 2002	<b>Verordnung über die Berufsbildung (BBV)</b> vom 19. November 2003
<b>Art. 17</b> Bildungstypen und Dauer <sup>1</sup> Die berufliche Grundbildung dauert zwei bis vier Jahre. <sup>2</sup> Die zweijährige Grundbildung schliesst in der Regel mit einer Prüfung ab und führt zum eidgenössischen Berufsattest. Sie ist so ausgestaltet, dass die Angebote den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden besonders Rechnung tragen. <sup>3</sup> Die drei- bis vierjährige Grundbildung schliesst in der Regel mit einer Lehrabschlussprüfung ab und führt zum eidgenössischen Fähigkeitszeugnis. <sup>4</sup> Das eidgenössische Fähigkeitszeugnis führt zusammen mit dem Abschluss einer erweiterten Allgemeinbildung zur Berufsmaturität. <sup>5</sup> Die berufliche Grundbildung kann auch durch eine nicht formalisierte Bildung erworben werden; diese wird durch ein Qualifikationsverfahren abgeschlossen. <b>Art. 18</b> Berücksichtigung individueller Bedürfnisse <sup>1</sup> Für besonders befähigte oder vorgebildete Personen sowie für Personen mit Lernschwierigkeiten oder Behinderungen kann die Dauer der beruflichen Grundbildung angemessen verlängert oder verkürzt werden. <sup>2</sup> Der Bundesrat erlässt besondere Bestimmungen über die fachkundige individuelle Begleitung von Personen mit Lernschwierigkeiten in zweijährigen beruflichen Grundbildungen. <sup>3</sup> Der Bund kann die fachkundige individuelle Begleitung fördern.	<b>Art. 10</b> Besondere Anforderungen an die zweijährige Grundbildung (Art. 17 Abs. 2 und Art. 18 Abs. 2 BBG) <sup>1</sup> Die zweijährige Grundbildung vermittelt im Vergleich zu den drei- und vierjährigen Grundbildungen spezifische und einfachere berufliche Qualifikationen. Sie trägt den individuellen Voraussetzungen der Lernenden mit einem besonders differenzierten Lernangebot und angepasster Didaktik Rechnung. <sup>2</sup> Die Bildungsverordnungen über die zweijährige Grundbildung berücksichtigen einen späteren Übertritt in eine drei- oder vierjährige Grundbildung. <sup>3</sup> Die zweijährige Grundbildung kann um höchstens ein Jahr verkürzt oder verlängert werden. <sup>4</sup> Ist der Bildungserfolg gefährdet, so entscheidet die kantonale Behörde nach Anhörung der lernenden Person und der Anbieter der Bildung über eine fachkundige individuelle Begleitung. <sup>5</sup> Die fachkundige individuelle Begleitung umfasst nicht nur schulische, sondern sämtliche bildungsrelevanten Aspekte im Umfeld der lernenden Person.

### *FiB und Coaching*

Die konzeptionelle und inhaltliche Ausgestaltung der FiB ist weitgehend den Kantonen überlassen. Ein Blick ins Rahmenkonzept zur FiB für Berufsfachschulen im Kanton Zürich zeigt beispielsweise folgende nähere Bestimmung des Angebots:

„Die fachkundige individuelle Begleitung ist eine Erweiterung des Ausbildungsauftrags. Sie richtet sich an eine ausgewählte Gruppe („Personen mit Lernschwierigkeiten in zweijährigen beruflichen Grundbildungen“ BBG Art. 18 Abs. 2) und ist ein prinzipiell freiwilliges Angebot. Sie ist lösungsorientiert und auf die Ressourcen des/r Lernenden ausgerichtet. Die Jugendlichen wollen ernst genommen und verstanden werden, das Verhalten der Begleitperson soll daher berechenbar und transparent sein“ (MBA 2006, S. 1).

In ihrer Ausrichtung greift die FiB einen grundlegenden, in diversen Veröffentlichungen benannten und für den Übergang Schule-Beruf wichtigen, Aspekt auf: Die Beratung, Begleitung und ressourcenorientierte individuelle Förderung von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen einerseits sowie die Professionalisierung der Ausbildungsverantwortlichen in Richtung auf diese Fähigkeiten hin (vgl. DBK 2004; Lischer, Hollenweger 2004).

Das Projekt „*Coaching in der Berufsbildung*“ wurde im Vorfeld zur Umsetzung des Berufsbildungsgesetzes für die Zielgruppe der Jugendlichen mit Benachteiligungen bzw. Lernschwierigkeiten entwickelt. Der Kanton Zürich ist in der Rolle, als gesetzlicher Vertreter, die Vorgaben des Bundes umzusetzen und war aufgrund dessen interessiert zu erfahren, inwiefern Coaching als Beratungs- und Begleitungsintervention für Jugendliche die Anforderungen an die FiB erfüllen kann. Aus dieser Fragestellung entstand ein Forschungsvorhaben mit zwei Untersuchungsschwerpunkten, 1) und 2), die den Bezugsrahmen für diese Arbeit bildeten:

1. Erstellung eines Qualifizierungslehrgangs zum Coach, welcher die Ausbildungsverantwortlichen (Lehrmeister, Berufsschul- und Berufswahlschullehrpersonen) dazu befähigt, ihre Auszubildenden „on the job“ zu beraten und zu coachen. Untersucht und analysiert wird die Umsetzung dieser Coachingsleistung in den jeweiligen Ausbildungskontexten und die dabei sich etablierenden Coachingmodelle.

Durch die Erweiterung der Projektanlage im Rahmen der vorliegenden Promotionsarbeit können zusätzlich Forschungsdesiderata aus der Übergangs- und Benachteiligtenforschung vertieft werden:

2. Coaching wird bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf mit dem Ziel eingesetzt, ihre berufliche Integrationsfähigkeit zu fördern. Inwiefern dies gelingt, wird Gegenstand der vorliegenden Evaluationsstudie sein. Zugleich wird die Intervention Coaching multiperspektivisch einer Wirkungsanalyse unterzogen, wobei sowohl die Problemlagen der Jugendlichen im Übergang als auch allfällige Barrieren im Integrationsprozess analysiert werden.

Coaching hat in den letzten Jahren zunehmend Verwendung im Bildungsbereich, v.a. in der Berufsbildung, gefunden. Diese besondere Form der Beratung wird in der Führungskräftequalifikation, der Management- und Personalentwicklung bereits seit langem erfolgreich eingesetzt, ist jedoch als Massnahme zur Unterstützung von benachteiligten Jugendlichen oder als Stütze für die Berufsintegration in der wissenschaftlichen Literatur bisher wenig diskutiert. Dies hat letztlich viel mit der Herkunft des Coachingbegriffs zu tun.

Die nähere Bestimmung von Coaching in seiner Funktion als Containerbegriff und die Erarbeitung einer Arbeitsdefinition für den Bildungsbereich wird im folgenden Kapitel 5 vorge-

nommen. *Coaching* wird darin als Konzept und als Interventionsmassnahme vorgestellt und im Feld der Beratungsleistungen situiert. Dabei wird sowohl eine theoretische und konzeptionelle Verortung des Begriffs vorgenommen als auch ein Vergleich von Coaching mit Konzepten der Lernberatung und –begleitung erfolgen, mit dem Ziel, die Besonderheiten von Coaching herauszuarbeiten. Dabei wird deutlich, dass Coaching im Bildungsbereich auch Lernberatung ist - Lernberatung jedoch kein Coaching ist. Des Weiteren wird ein Einblick in die Forschung sowohl zum Thema Führungskräftecoaching als auch zum Thema Coaching im Bildungsbereich gegeben. Kapitel 5 beschreibt den letzten theoretischen Baustein zum vorliegenden Forschungsprojekt.

## TEIL IV: BERATUNG UND COACHING

### 5. Coaching – ein facettenreicher Begriff

Mit der Erhöhung der Qualifikationsanforderungen an junge Erwachsene in Ausbildung beispielsweise im Rahmen der zweijährigen Grundbildung mit Attest (vgl. nBBG) steigt auch der Bedarf an Massnahmen der Unterstützung, Beratung und Professionalisierung im Bildungssystem. Coaching kann als eine besondere Form der Beratung bezeichnet werden, die den neuen Erfordernissen in der Bildung und Ausbildung Rechnung trägt. Die Beratungsform Coaching zeichnet sich durch ihre Handlungs- und Zielorientierung aus, weshalb sich unmittelbare Wirkungen und Erfolgserleben einstellen. Wie lässt sich jedoch das steigende Interesse an Coaching verstehen und welche Bedingungen unterstützen die Nachfrage?

Coaching ist eine Form der individuellen, aber auch systembezogenen Beratung und Begleitung. Individuelle und kollektive Prozesse sind in der Wissensgesellschaft in einem nie geahnten Masse herausgefordert, da die technologischen Mittel und Möglichkeiten zu einer beschleunigten Wissensproduktion und damit einhergehend zu einem erhöhten Bedarf an *Orientierung* führen. Die bereits in Kapitel 3 skizzierten Prozesse des gesellschaftlichen und arbeitsplatzbezogenen Wandels betreffen nicht nur Jugendliche auf der Lehrstellensuche, sondern auch Führungspersonen in Unternehmen und Personalverantwortliche. Neuerdings sind sowohl im beruflichen als auch im persönlichen Bereich Fähigkeiten zur Bewältigung zunehmender Komplexität erforderlich und es müssen Lernprozesse angestoßen werden, die zu einer adäquaten Passung zwischen dem Individuum und dem sich verändernden Umfeld führen. Gemäss Gebser (1986) geht es um die Entwicklung eines „integralen Bewusstseins“, womit eine spezielle Form der Selbst- und der Weltbewusstheit gemeint ist.

Bisher bekannte Modelle wie Erfahrungslernen und der Wissenstransfer von einer Generation auf die nächste greifen heute zu kurz. Lern- und Arbeitsprozesse in der Wissensgesellschaft erfordern schnelle Orientierung auf unsicherem Terrain. Diese Unsicherheit unterliegt vielschichtigen Prozessen der gesamtgesellschaftlichen und globalen Veränderung. Die zunehmende kulturelle Durchmischung der Bevölkerung, die neue Balance und Ausgestaltung der Familien- und Erwerbsarbeit, das Zusammenleben in neuartigen sozialen Formen, das Lernen über die gesamte Lebensspanne hinweg und die Mobilität der Menschen bilden neue Herausforderungen sowohl des gesellschaftlichen als auch des organisationellen und institutionellen Lebens. Die Menschen müssen die Fähigkeit entwickeln, mit den Veränderungen Schritt zu halten, da sie sind die Träger der Werte, der Kontinuität und der Identität sowie der sozialen und gesellschaftlichen Entwicklung sind. Eine gewichtige Verantwortung und zentrale Herausforderung besteht darin, dass das Individuum gestärkt, Gemeinschaften gebildet und Grenzen überschritten werden, ohne dass dabei die eigene Identität verloren gehen muss. Das Bewusstsein der Gesellschaft, der Institutionen und Organisationen ist in der Bestimmung ihrer Professionalität im Umgang mit diesen Aufgaben gefordert. Menschen benötigen emotionale Sicherheit, um sich auf unsicherem Boden zu bewegen, neues Denken und neues Lernen erfordert ein Loslassen-Können. Dabei steht die Stärkung der *Orientierungskompetenz* der einzelnen Person im Vordergrund. Sich ständig neu zu orientieren wird mit dem *life-long-learning* zum Programm erhoben, um Arbeitnehmende oder Führungspersonen in Bildungs- oder Dienstleistungsunternehmen zu den erforderlichen Adaptionenleistungen zu befähigen: Neuartige Situationen können oft nicht mehr mit dem Erfahrungsschatz und den Routinen der Vergangenheit bewältigt werden, sondern erfordern Musterwechsel, innovatives Handeln und die Fähigkeit zur Transformation. *Coaching kann dazu einen Beitrag leisten!*

## 5.1 Zur Entwicklung und Bedeutung von Coaching

„Coach“ (Kutsche) stammt aus dem Ungarischen und ist seit 1556 in der englischen Sprache nachweisbar. Mit Kutsche wird ein Hilfs- und Beförderungsmittel bezeichnet, das zur Bewältigung von Wegstrecken eingesetzt wird (vgl. Fischer-Epe 2003, S. 18ff.). Seit 1848 bezeichnet „Coach“ einen privaten Tutor für Universitätsstudierende, der jedoch nur umgangssprachlich von Studierenden so genannt wurde. Um 1885 wurde der Begriff „Coaching“ in England und den USA in den sportlichen Bereich übernommen und hat seither viel zum heutigen Verständnis von Coaching als Form des Unterweisens, Anleitens und Beratens beigetragen. Seit den Achtzigerjahren versteht man darunter eine eigenständige Beratungsform, deren Nachfrage kontinuierlich ansteigt<sup>31</sup>. Böning (2002, S. 26ff.) beschreibt sechs Phasen in der Entwicklung des Coachingbegriffs:

1. *Der Ursprung*: Entwicklungsorientiertes Führen durch den Vorgesetzten (70er bis Mitte der 80er Jahre in den USA).
2. *Die Erweiterung*: Karrierebezogene Betreuung (Mitte der 80er Jahre in den USA).
3. *Der Kick*: Einzelbetreuung von Top-Managern durch externe Berater und Beraterinnen sowie entwicklungsorientiertes Führen durch die Vorgesetzten (Mitte der 80er Jahre in Deutschland).
4. *Systematische Personalentwicklung*: Interne Beratung von mittleren und unteren Führungskräften (Ende der 80er Jahre in Deutschland).
5. *Differenzierung*: Gruppencoaching, Coaching im Führungskräfte-Training, Coaching als Selbsterfahrungstraining, Team-Coaching, Projekt-Coaching, EDV-Coaching (Anfang der 90er Jahre).
6. *Populismus*: Fast jede beliebige Tätigkeit wird zum Coaching, wenn diese eine etwas anspruchsvollere Form des Gesprächs oder der Beratung umfasst: z.B. Vorstand-Coach, jeder Berater ist ein Coach, TV-Coaching, Konflikt-Coaching (Mitte/Ende der 90er Jahre).

Sowohl die ansteigenden Publikationszahlen im Bereich *Beratung und Coaching* als auch der entstandene Populismus und die damit verbundene Pragmatik in der Verwendung des Coachingbegriffs verweisen auf einen Trend und Zeitgeist: „Im Zeitalter der Psychologie und allgegenwärtigen Medienpräsenz, in dem unermüdlich alles beleuchtet, besprochen, und bewertet wird, werden professionelle Berater zur persönlichen Entwicklung und Leistungssteigerung immer gefragter“ (ebd., S. 22). Coaching konnte sich in den letzten fünfzehn Jahren als neue Gesprächsform für eine bestimmte Art der persönlichen Beziehungsgestaltung und Lösungsfindung entwickeln. In einem besonderen Gesprächsraum können im Rahmen eines Vieraugengesprächs sowohl sachliche Aspekte als auch emotionale und persönliche Facetten der ratsuchenden Person erörtert werden (vgl. Looss, Rauen 2002, S. 117). Coaching ist heute fachlich etabliert; Standesorganisationen und Fachverbände sind auf dem Weg, verbindliche Qualitätsstandards und systematische Ausbildungsgänge zu entwickeln (Böning 2004, S. 29f.).

---

<sup>31</sup> Dieses Ansteigen lässt sich beispielsweise anhand der Anzahl Publikationen im Netzwerk der Bibliotheken und Informationsstellen in der Schweiz (NEBIS) sehr gut nachzeichnen (Stand 20.10.05): In den 30er Jahren gab es gerade zwei Publikationen zum Thema Coaching (40er Jahre: 1; 60er Jahre: 1; 70er Jahre: 4; 80er Jahre: 5; 90er Jahre: 83), in den letzten fünf Jahren von 2000 bis 2005 wurden 182 Publikationen zu diesem Thema ins Verzeichnis des Bibliotheksverbundes aufgenommen.

## 5.2 Coachingdefinitionen

In den letzten Jahren ist der Coachingbegriff unschärfer geworden: Beraterinnen, Supervisorinnen und Therapeuten nennen sich heute ebenfalls Coaches. Beratungsleistungen sehr unterschiedlichen Zuschnitts werden auch Coaching genannt, z.B. Elterncoaching anstatt Erziehungsberatung, um vom positiven Image und den Anklängen an Spitzensport und Management zu profitieren. Coaching orientiert sich an Konzepten der Beratung, unterscheidet sich aber in wesentlichen Merkmalen von bereits etablierten Beratungsmodellen wie Supervision, Therapie oder Fachberatung (vgl. Strasser, Pool 2003, S. 42f.; Beck 2003, S. 53ff.; Rauen 2002, S. 65ff., Pallasch, Simon 2003, S. 19f., Schley, Pool 2003b): Im Folgenden werden die einzelnen Beratungsbegriffe vom Coachingbegriff abgegrenzt, bzw. die spezifischen Coachingmerkmale herausgearbeitet.

### *Fachberatung*

Im Gegensatz zur reinen Fachberatung, wie sie etwa Steuerberatende oder Juristen anbieten, die fachliches Wissen und häufig fertige Lösungen präsentieren, wird im Coaching zwischen Coach und Coachee Wissen erarbeitet, das zur Problembewältigung in den organisationalen Kontext transferiert wird.

### *Supervision*

Die Supervision ist eine eher im psychosozialen Feld angesiedelte Form der kontinuierlichen Reflexion der beruflichen Tätigkeit (der Berufsrolle), insbesondere auch der Beziehungen, sowohl unter Kolleginnen und Kollegen als auch zu den jeweiligen Klientinnen oder zu Vorgesetzten. Ziele von Supervision sind die Erhaltung und Förderung der persönlichen, sozialen und fachlichen Kompetenzen der Supervisandinnen auf dem Hintergrund emotionaler Zusammenhänge. Supervision kann als Beratungsform mit dem Fokus auf Reflexion und Bewusstwerdung bezeichnet werden (vgl. Schreyögg 2003). Coaching hingegen ist meist Anlass bezogen und z.B. auf die Gestaltung der Zukunft und auf die Erfüllung konkreter Vorhaben gerichtet. Beziehungsfragen sind dann Thema, wenn sie zum Erfolg dieser Projekte beitragen können. Die Intervention ist zeitlich begrenzt.

### *Psychotherapie*

Der Psychotherapie, insbesondere den modernen Formen der lösungsorientierten Kurzzeittherapie, den verschiedenen Ausprägungen der systemischen Familientherapie, aber auch den traditionsreichen tiefen- oder verhaltenspsychologischen Richtungen verdankt Coaching seine Grundhaltung und zahlreiche methodische Anregungen. Coaching ist jedoch keine Therapie, sondern ein Angebot für Menschen, die vor einer neuen oder grossen Aufgabe stehen. Coaching findet im Hier und Jetzt statt und richtet sich auf zu erreichende Ziele und die Erarbeitung konkreter Vorschläge aus. Die Psychotherapie hingegen richtet ihren Fokus auf das Ausdrücken und Bearbeiten von Gefühlen mit Blick in die Vergangenheit. Die Aktivität bezieht sich auf die Behandlung psychisch bedingter Störungen mit Krankheitswert, wobei die Beziehung zum Coach durch einen zielbezogenen Kontrakt, eine geringe persönliche Abhängigkeit und auf Zusammenarbeit hin angelegt ist. Therapeutische Beziehungen zeichnen sich durch eine grössere Abhängigkeit und entsprechend eine Asymmetrie aus, die durch die Expertise des Therapeuten zustande kommt. Mit den Konzepten der Übertragung und Gegenübertragung wird im Coaching nicht explizit gearbeitet.

### *Training on the Job*

Das Training on the Job ist dem Coaching nahe verwandt, fokussiert allerdings eher Aufgaben sachlicher Art, z.B. das Einüben von Abläufen oder das Einhalten von Standards und ist somit eher technisch ausgerichtet und anwendungsorientiert. Im Coaching steht die Persönlichkeit der Coachees im Vordergrund: Neben der optimalen Erfüllung der Aufgaben geht es auch um persönliches und berufliches Wachsen an der gestellten Aufgabe, um die für ihn oder sie persönlich stimmige Entwicklung in der gewählten Berufsrolle oder das Erreichen einer ausgewogenen Balance der Lebensbereiche.

### *Lernberatung*

Lernberatung unterstützt die Lernenden auf ihrem Weg zum selbstgesteuerten Lernen durch metakognitive Aktivierung und die Reflexion des eigenen Lernens. Coaching im Bildungsbereich bearbeitet zwar ebenfalls Lernsituationen und unterzieht diese einer Analyse. Der oder die Lernende wird jedoch in einem umfassenderen Sinn in den Beratungsprozess miteinbezogen. Nicht nur lernbezogene Aspekte sind Gegenstand der Reflexion, sondern vielmehr auch Aspekte, welche die eigene Person und ihr Umfeld betreffen (z.B. hindernde und/oder begünstigende Aspekte in Bezug auf die Aufgabenbewältigung). Coaching findet in einem definierten Setting mit strukturiertem Dialog statt. Die Inanspruchnahme ist freiwillig. Optionen der Problembewältigung umfassen stets die sachliche und die persönliche Entwicklungsebene (siehe weitere Ausführungen dazu in Kap. 5.4).

### *Mentoring*

Mentoring verfolgt ähnliche Ziele wie die Lernberatung, wird aber vornehmlich in berufsbildenden oder professionellen Kontexten eingesetzt (z.B. Lehrerinnen- und Lehrerbildung). Im Gegensatz zum Coaching geht das Mentoring von einem Experten-Novizen-Verhältnis aus: Eine fachlich kompetente Person begleitet den Lernprozess eines Lernpartners, sodass dieser professionelles Wissen und Handeln in praktischen Situationen und in Kooperation aufbaut mit dem Ziel des „reflective practitioner“ (Altrichter 2001). Im Unterschied zum Coaching unterliegt Mentoring dem Diktat der Freiwilligkeit nicht, denn es gehört vielfach zum Ausbildungskonzept bzw. zur Kultur einer Organisation, dass erfahrene Mitarbeitende ihr Wissen über Mentoring der professionellen Entwicklung von neuen Mitarbeitenden zur Verfügung stellen (vgl. Wahren 2002).

Die Meinungen darüber, was nun unter Coaching zu verstehen ist, gehen auch in Expertenkreisen auseinander (vgl. Rauen 2002, S. 67ff.; 2003, S. 39ff; Schreyögg 2003, S. 21ff.); Fischer-Epe 2003, S. 18ff.; Whitmore 1995, S. 12ff.). Daraus drei Beispiele, die einen je unterschiedlichen Fokus setzen:

„Coaching ist ein personenzentrierter Beratungs- und Betreuungsprozess, der berufliche und private Inhalte umfassen kann und zeitlich begrenzt ist (keine „Rat-Schläge“, sondern individuelle Prozess-Beratung im Sinne einer auch präventiven Hilfe zur Selbsthilfe und zur Selbstverantwortung), der auf der Basis einer tragfähigen und durch gegenseitige Akzeptanz gekennzeichneten Beratungsbeziehung in mehreren freiwilligen und vertraulichen Sitzungen abgehalten wird [...] (und zwar, A. d. Verf.) auf der Basis eines ausgearbeiteten Coaching-Konzepts. [...] Ziel ist immer die (Wieder-)Herstellung und/oder Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeiten des Klienten, d.h. der Coach soll den Klienten derart beraten bzw. fördern, dass dieser den Coach nicht mehr benötigt“ (Rauen 2002, S. 64).



Coaching ist „Beratung und Förderung deren Ziel eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung ist“ (Buckert, Kluge 2001, S. 16).

„Coaching ist die individuelle Beratung von einzelnen Personen oder Gruppen in auf die Arbeitswelt bezogenen, fachlich-sachlichen und/oder psychologisch-soziodynamischen Fragen bzw. Problemen durch den Coach“ (Wahren 1997, S. 9).

Rauen (1999) bietet in diesem Zusammenhang die umfassendste Bestimmung von Coaching und fokussiert neben der Beratungsseite auch das zeitlich befristete Betreuungsverhältnis mit dem Ziel der „Hilfe zur Selbsthilfe“. Dabei spielt das Wort „Selbst“ in verschiedenen Zusammensetzungen eine wichtige Rolle (Selbsthilfe, Selbstverantwortung, Selbstregulationsfähigkeiten). Wahren (1997) verweist mit einem starken Bezug zur Arbeitswelt darauf, dass Coaching nicht nur von Individuen, sondern auch von Gruppen in Anspruch genommen werden kann. Die Autoren Buckert und Kluge (2001) sprechen als einzige von *Förderung* im Zusammenhang mit Coaching. Dies nicht zuletzt deshalb, weil ihre Coachingkonzeption auf den Berufsbildungsbereich bezogen ist. Ausgehend von dieser Vielfalt an Bestimmungsmöglichkeiten und mit Blick in die einschlägige Fachliteratur ist Coaching:

Eine moderne Form professioneller Beratung im beruflichen Kontext und ein Verfahren zum Anstoß von reflexivem und prozessorientierten Lernen, das sich auf eine oder mehrere Personen und ihr Vorhaben konzentriert. Coaching schließt Fach- und Verhaltensaspekte mit ein, betont aber insbesondere die persönliche Dimension: Gegenstand des Coaching ist sowohl die personenorientierte Förderung von Menschen in ihrer Rolle (z.B. als Führungsperson in einem internationalen Unternehmen oder als Auszubildende in einem Lehrbetrieb) als auch der Bezug zum konkreten Arbeitsfeld und den darin zu bewältigenden Aufgaben. Coaching kann deshalb als Verbindung zwischen „prozessbegleitender Beratung, ergebnisorientierter Unterstützung, zielorientierter Anleitung und handlungsorientiertem Training“ bezeichnet werden (Pallasch, Simon 2003, S. 20). Coaching ist eine intervenierende Form der Beratung, welche die „Förderung beruflicher Selbstgestaltungspotenziale, der Selbstregulierungsfähigkeiten und des Selbstmanagements“ verfolgt und das „Korrespondenzverhältnis Individuum (Mensch) und Arbeit (berufliche Tätigkeit)“ in den Mittelpunkt stellt (a.a.O.). Damit gehört Coaching zu den anspruchsvollsten und thematisch am weitesten gespannten Beratungsformen im Vergleich zur klassischen Beratung oder Supervision. Die Autoren Pallasch und Simon (2003) halten fest, dass Coaching „keine abgespeckte Form der Beratung oder der Supervision (ist, A. d. Verf.); Coaching ist formal hierarchisch betrachtet – theoretisch, fachlich, sachlich, methodisch und somit terminologisch den anderen Beratungsformen übergeordnet“ (S. 21).

Ob Coaching eine Form der Unterstützung darstellt, die diesen vielfältigen Erwartungen gerecht wird und ob Coaching in der Berufsbildung für Jugendliche unterstützend eingesetzt werden kann, ist mitunter Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Mit Blick zurück auf die Ergebnisse aus der Lebensverlaufs- und Übergangsforschung lassen sich gute Chancen für die Wirkung einer Coachingintervention ableiten. Die Bezeichnung von Coaching als Containerbegriff kommt nicht nur durch Definitionsunsicherheiten zustande, sondern auch durch eine dahinterliegende konzeptionelle Vielfalt, die Verwirrung stiftet.

### 5.3 Coachingkonzepte

Coachingkonzepte zeichnen sich grundsätzlich durch eine starke Persongebundenheit aus, d.h. der persönliche Hintergrund eines Beraters bzw. einer Beraterin prägt ihr Coachingverständnis und mitunter die Methoden, Techniken und Verfahren, die im Coaching eingesetzt werden. Grundsätzlich lassen sich Coachingkonzepte zwei Ausrichtungen zuordnen:

1. *Organisationsinternes Coaching*: Dazu zählen Ansätze, in denen Vorgesetzte und organisationsinterne Personen gleichzeitig zu ihrer firmeninternen Funktion auch die Funktion eines Coachs mit dem Ziel der Personal- und/oder Persönlichkeitsentwicklung einnehmen.
2. *Organisationsexternes Coaching*: Dazu zählen Ansätze, in denen organisationsexterne Beratende als Coaches beigezogen werden, um mit Führungspersonen des mittleren und oberen Managements herausfordernde Aufgaben zu bearbeiten.

Tabelle 1 fasst die wichtigsten Unterschiede zwischen organisationsinternem und –externem Coaching entlang zentraler Merkmale zusammen:

**Tabelle 1: Coachingsettings und verschiedene Arten von Coaches im Überblick (in Anlehnung an Rauen 2002, S. 44ff.; 2003, S. 71)**

Setting Art des Coach	Einzelcoaching bzw. Coaching als Führungsaufgabe	Gruppen-, System- und Projektcoaching
<i>organisationsextern</i>		
<b>Professioneller Coach</b> (hauptberuflicher Coach bzw. Angestellter einer Un- ternehmensberatung)	Verbreitete und etablierte Variante, z.B. Coaching von (Top-) Füh- rungspersonen oder freiberuflich Arbei- tenden.	Verbreitete und etablierte Variante für die Zusammenarbeit von Grup- pen, z.B. als begleitende Mass- nahme bei Teamentwicklungspro- zessen.
<i>organisationsintern</i>		
<b>(Stabs-)Coach</b> (hauptberuflich)	Zunehmend verbreitete Variante der internen Personalentwicklung für Füh- rungspersonen der mittleren und unte- ren Ebene.	Variante, die es weiterzuentwickeln gilt: interne und externe Coaches könnten bei grösseren oder ver- schieden Gruppen zusammenar- beiten.
<b>Vorgesetzter als (Linien-)Coach:</b> (nebenberuflich)	Ursprüngliche Variante als Teil der entwicklungsorientierten Führungsauf- gabe, die nur für rangniedere Mitarbei- tende als Zielgruppe in Frage kommt.	Gehört weniger in den Aufgaben- bereich einer Führungsperson, da es oftmals die Kompetenz und den Zeitraumen übersteigt.
<b>Thematische Ausprägung</b>          Personzentrierung	Coaching als Führungsaufgabe fokus- siert ausgewählte Entwicklungsthemen. Die Auswahl ist i.d.R. durch die starre Rollenverteilung stark eingeschränkt. Einzelcoaching (auch Manager-, Sin- gle-, Individualcoaching) ist durch unterschiedliche thematische Schwer- punkte und Zielsetzungen geprägt.  Grundsatz: Je unabhängiger ein Coach, desto persönlicher die Themen!	Gruppen- System- und Projektcoa- ching fokussieren verschiedene, den jeweiligen Bedürfnissen und Zielen entsprechende Themen. System-Coaching (auch Teamcoa- ching) ist ein Spezialfall des Grup- pencoaching, das sich auf eine ganze Abteilung oder die Füh- rungsetage bezieht und im Betrieb bzw. im Unternehmen stattfindet.

In der heutigen Coachingpraxis gängige Coachingkonzepte sind in folgender Synopse darge-  
stellt (vgl. Tab. 2). Die Zusammenstellung visualisiert zum einen die grosse Bandbreite an

theoretischen und konzeptionellen Coachingzugängen, zum anderen verweist sie auf die individuelle Ausprägung und auf die spezifischen Merkmale des jeweiligen Ansatzes. Es wird daran deutlich, was mit der Bezeichnung „Containerbegriff“ gemeint ist (Darstellung in Anlehnung an Rauen 2003, S. 140ff.):

**Tabelle 2: Verbreitete Coachingkonzepte im Überblick (in Anlehnung an Rauen 2003, S. 140ff.)**

	<b>Ansätze in denen Vorgesetzte bzw. organisationsinterne Personen Coaches sein können</b>						
	<i>Bayer</i>	<i>Brinkmann</i>	<i>Hamann &amp; Huber</i>	<i>Rückle</i>	<i>Schmidt</i>	<i>Weiß</i>	<i>Whitmore</i>
<i>Persönlicher Hintergrund</i>	Lehrberater des Berufsverbandes Individualpsychologischer Berater (BIB)	Keine Angaben	Unternehmensberater	Managementberater und Seminarveranstalter	Keine Angaben	Dipl.-Psych., Berater und Trainer in der Personal- und Organisationsentwicklung	Trainer im Sport- und Unternehmensbereich
<i>Theoretischer Hintergrund/ Menschenbild</i>	Individualpsychologisch	Systemische Ansätze	transaktionsanalytisch	Keine Angaben	Humanistischer Ansatz	aus dem NLP	Keine Angaben
<i>Coaching-Verständnis</i>	Coaching als Qualifiziertes Konfliktmanagement: Der Coach als Generalist	Coaching im ursprünglichen Verständnis als ein integriertes Konzept im Personalmanagement	Coaching als Entwicklungshilfe für Mitarbeiter	Erhöhung der methodischen Kompetenz in Führungsaufgaben; permanente und zeitlich unbegrenzte Führungsaufgabe	klientenzentriertes und individuelles Beratungskonzept	Beratung und Betreuung auf zwei Ebenen: inhaltlich-fachliche Ebene und Beziehungs- sowie Verhaltensebene	Coaching als Kunst; Überall gleichermaßen anwendbar; Coaching als Management-Instrument
<i>Art des Coaching</i>	Extern und Intern; Es ist Aufgabe der Vorgesetzten ihre Mitarbeiter zu coachen	Coaching intern durch Vorgesetzte	Coaching intern durch Vorgesetzte	Einzelcoaching der Führungskräfte, Mitarbeiter- und System-Coaching durch unternehmensinternen oder externen Coach	Zunächst Einzelcoaching der Führungskräfte, dann coachen diese ihre Mitarbeiter	Zunächst Erlernen des Selbst-Coachings, anschließend können Mitarbeiter gecoacht werden	In Dialogform können sich Vorgesetzte und Mitarbeiter gegenseitig coachen
<i>Zielgruppen</i>	Führungskräfte und Mitarbeiter	Mitarbeiter	Mitarbeiter	Führungskräfte und Mitarbeiter	Führungskräfte und Mitarbeiter	Führungskräfte und Mitarbeiter	Führungskräfte und Mitarbeiter
<i>Ziele</i>	Entwicklung von Gemeinschaftsgefühl und damit Abbau von Ängsten; Verringerung unternehmensinterner Reibungen	Coaching als Hilfsmassnahme zur Prävention, Intervention und Diagnose; Ziel ist die Zukunftssicherung des Unternehmens	Konkrete Ziele müssen spezifisch bestimmt werden; Generell: Mitarbeiter zu Spitzenmitarbeitern entwickeln	Bearbeitung und Lösung von komplexen Aufgabenstellungen in eigener Verantwortung; Bei Systemcoaching geht es um Unternehmensentwicklung	Mit-Gestaltung der veränderbaren Zukunft; Entwicklung und Förderung aller Ressourcen der Führungskraft	Kompetenzverbesserung des Managements auf der Beziehungs- und Verhaltensebene	Förderung des Bewusstseins, Verantwortung, Selbstmotivation; Endziel ist Leistungsverbesserung
<i>Methoden</i>	Individuell menschlich angemessene Interventionen, z.B. das Spiegeln, Ermutigungen und Wertschätzung	Transaktionsanalytisches Kommunikationsmodell, verschiedene Techniken	Transaktionsanalyse, Neurolinguistisches Programmieren (NLP)	Rund 150 verschiedene Techniken, Methoden und Möglichkeiten zum situationsspezifischen Einsatz	verschiedene Methoden; Offenheit für Neues; Biographische Analyse und Dynamische Persönlichkeitsanalyse zur Diagnostik	Verschiedene Methoden, aus dem Neurolinguistischen Programmieren (NLP), nach strenger Zielorientierung	Gesprächstherapeutisch orientierter Dialog im Rahmen des GROW-Modells

**Fortsetzung Tab. 2: Verbreitete Coachingkonzepte im Überblick (in Anlehnung an Rauen 2003, S. 140ff.)**

	Ansätze für organisationsexterne Coaches		
	<i>Huck</i>	<i>Looss</i>	<i>Schreyögg</i>
<i>Persönlicher Hintergrund</i>	Dipl.-Psych., Coach, Leiterin einer Personalberatung GmbH	Gestalttrainer, Lehrtherapeut	Psychotherapeutin, Supervisorin, Organisationsberaterin
<i>Theoretischer Hintergrund/ Menschenbild</i>	Kognitivistisch, psychologisch		Anthropologisch-erkenntnistheoretische Position
<i>Coaching-Verständnis</i>	Geschulter Berater unterstützt Führungsperson, reflektiert, berät und bewertet Gedanken, Handlungen und Wertvorstellungen	Individuelle Beratungsform für Führungskräfte durch externen Berater; Coach und Klient sind gleichgestellt	Professionelle Form der Managementberatung auf freiwilliger Basis; Dialogform über Freud und Leid im Beruf
<i>Art des Coaching</i>	Einzel-Coaching durch organisationsexternen Coach	Einzelberatung für Führungskräfte in Form eines Dialogs; zweckorientierte Arbeitsbeziehung	Internes und externes Coaching im Rahmen von Einzel-, Gruppen- und Teamcoaching
<i>Zielgruppen</i>	hochpositionierte Führungskräfte	Führungskräfte	Management
<i>Ziele</i>	Handlungskompetenz, Verhaltensspektrum verbessern, realistisches Selbstbild schaffen und damit Erhöhung der Zufriedenheit erreichen	Ziele können bei personenbedingten Arbeitsthemen zuweilen nur schwer gefasst werden	Personalentwicklungsmassnahmen; Steigerung beruflicher Qualifikation
<i>Methoden</i>	Methoden verschiedener Herkunft sind situationsspezifisch anzuwenden	verschiedene Interventionsformen: z.B. Entlastungen schaffen, Aufräumen, Feedback, Instruktionen, Training	Vor allem verbale Kommunikation; prinzipielle Offenheit für andere Techniken, wenn ein Konzept vorhanden ist

Die Synopse rückt den Facettenreichtum von Coaching noch einmal ins Blickfeld. Den Konzepten gemeinsam ist ihr praxeologischer<sup>32</sup> Ursprung. *Theoretische Anleihen* und Bezüge werden sowohl zur Systemtheorie und Individualpsychologie gemacht als auch zu humanistischen, anthropologischen, kognitivistischen, konstruktivistischen und transaktionsanalytischen Ansätzen. Das *Coachingverständnis* erstreckt sich vom qualifizierten Konfliktmanagement bis hin zur Entwicklungshilfe, von der Erweiterung methodischer Kompetenz bis hin zur Betreuung und einem klientenzentrierten Beraten sowie zur Aussage, Coaching sei Kunst (vgl. Whitmore 1995). Die verschiedenen zum Einsatz kommenden Konzepte weisen, nebst ihrem Ursprung, eine weitere Gemeinsamkeit auf: Sie verpflichten sich der *individuellen Angemessenheit* und *Zielorientierung* und entfalten ihre Wirksamkeit im *Medium der Kommunikation*.

<sup>32</sup> Konzepte, die aus der *praktischen Anwendung* von Methoden und Techniken heraus entstanden sind.

## 5.4 Coaching und Beratung im Bildungsbereich

„*Lernbegleitung – Lernberatung – Coaching*“ titelt die vom Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) im Oktober 2002 durchgeführte Tagung in Zollikofen. Das SIBP begründete den Anlass zur Tagung wie folgt:

„Eine zunehmende Zahl von Berufslernenden bringt die erforderlichen Lernvoraussetzungen für den gewählten Beruf nur lückenhaft mit. Mangelndes Textverständnis, Defizite in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundlagenkenntnissen, eine für das Absolvieren der Berufslehre wenig ausgebildete Lern- und Arbeitstechnik u.a.m. führen dazu, dass eine wachsende Zahl von Lernenden ein- oder mehrmals während der beruflichen Ausbildung besonderer Unterstützung bedarf [...]“ (Grassi 2002, S. 6)<sup>33</sup>.

Leitend für diese Tagung waren die folgenden Fragestellungen: Wie können Berufsfachschulen das Lernen der Auszubildenden unterstützen und wie weit können Berufsbildende diese Aufgabe übernehmen? Wann muss professionelle Hilfe von aussen beigezogen werden und in welchen Fällen sind welche zusätzlichen Massnahmen notwendig? Antworten auf diese Fragen wurden im Bereich Lernberatung, Lernbegleitung und Coaching gesucht. Dazu eine kurze Charakterisierung der drei Ansätze:

1. *Lernbegleitung* gehört zu den Aufgaben, die Lehrpersonen im Regelunterricht und Lehrmeisterinnen in der Praxis übernehmen. Die Anforderungen an diese Tätigkeit sind in den letzten Jahren gestiegen, da der Lernprozessbegleitung in individualisierenden und offenen Unterrichtssettings grössere Bedeutung zukommt als in direktiven.
2. *Lernberatung* kann an Berufsfachschulen dann in Anspruch genommen werden, wenn die Unterstützungsmöglichkeiten der Lehrpersonen erschöpft und Stütz- und Fördermassnahmen nur unzureichend Hilfe bieten. In solchen Fällen steht die Frage nach der Komplexität und der Klärung der Ursachen eines Lernproblems im Zentrum der Tätigkeit einer professionellen Lernberaterin bzw. eines Lernberaters.
3. Beim *Coaching* von Berufslernenden ist es weit unklarer, was dieses neue Konzept bezüglich der Lern- und Entwicklungsbegleitung von Jugendlichen zu leisten vermag. Coaching ist gegenüber der Lernbegleitung und -beratung kein pädagogischer Begriff und bedarf deshalb im Kontext der Berufsbildung einer näheren Bestimmung und theoretischen Situierung. Ansätze dazu bieten die Kapitel 5.1 bis 5.3.

Was Coaching *im Bildungsbereich* genau bedeutet und leisten kann, werden die folgenden Kapitel aufschlüsseln. Dazu sollen alle drei Konzepte (Lernbegleitung, -beratung und Coaching) zum besseren Verständnis vertieft analysiert und einem Vergleich unterzogen werden. Insbesondere wird auch den Fachkräften, die in der Praxis mit diesen Konzepten arbeiten eine

---

<sup>33</sup> Diese Aussage ist beispielhaft für den *rehabilitativen Denkansatz* (vgl. Kap. 4), der über Qualifizierung und Unterstützung versucht, die Differenz zwischen den Fähigkeiten der Lernenden und den Erwartungen und Anforderungen des Ausbildungssystems zu kompensieren. Zugleich drückt diese Aussage die Haltung der Professionellen innerhalb eines selektiven Schulsystems aus, in dem die übergeordnete Bildungsstufe der zuführenden Stufe vermittelt, welche Erwartungen die Lernenden am Übergang zu erfüllen haben. Im Gegensatz dazu würde *ressourcen- und förderorientiert* davon ausgegangen, dass die obligatorische Schule alle Lernenden optimal fördert und auf den Beruf vorbereitet und man würde sich am Übergang fragen, wie dieser Förderprozess im berufsbildenden Bereich fortzusetzen wäre. Der rehabilitative Ansatz steht für rückwärtsgerichtete kompensatorische Schleifen, die ein hohes Potenzial des Scheiterns implizieren und nicht für die nach vorne gerichtete Ressourcen- und Förderorientierung, welche Entwicklungsmöglichkeiten und Lernen kontinuierlich weiterzuführen pflegt.

grosse Bedeutung eingeräumt: Ihre Haltungen und zur Konzeptumsetzung notwendigen Kompetenzen sind am Erfolg der Interventionen massgeblich beteiligt.

#### 5.4.1 Lernbegleitung

Der Begriff *Begleiten* bedeutet soviel wie *ein Stück Weg gemeinsam gehen* (vgl. Neubert 2002). Damit gemeint ist ein Bedürfnis an „Unterstützung, Stärkung, Anleitung und Hilfe“ vorhanden sein muss, damit diese Intervention zum Tragen kommt (S. 9). Im Bereich des Begleitens von Bildungsprozessen ist es notwendig, dass die lernbegleitende Person ein Wissen über Lernprozesse, deren Vollzug und ein Wissen über die möglichen auftretenden Schwierigkeiten mitbringt. Dabeo spielt auch das Wissen der lernbegleitenden Person über sich selber eine wichtige Rolle, da Unterstützen und Helfen eine von der begleitenden Person abhängige Form des pädagogischen Umgangs darstellen und beziehungsorientiert erfolgen. In einer solchen Begleitsituation treffen zwei Lebensgeschichten aufeinander, die das Verstehen und Deuten der je gegenseitig wahrgenommenen Bedürfnisse beeinflussen. *Selbstreflexives Wissen* ist im Hinblick auf professionelles lernbegleitendes Handeln insofern hilfreich, als es die eigenen Möglichkeiten, aber auch Grenzen des Unterstützens und Helfens deutlich macht. Neben formalem Regelwissen spielt das Handlungswissen eine bedeutende Rolle im Begleitprozess. Durch genaues Beobachten ist zusätzlich Präsenz, im Sinne von Gegenwärtigkeit, Begegnung und Beziehung notwendig. Neubert (2002) beschreibt Präsenz folgendermassen (S. 13f.):

„Unter Präsenz verstehe ich einen Stil der Anwesenheit, der durch einen hohen Grad an Nähe, zwischenmenschlichen Kontakt und situativer Gegenwärtigkeit geprägt ist. Präsent ist jemand, der für den anderen spürbar, gleichsam anfassbar und angreifbar ist“. Damit gemeint ist eine Haltung der „Achtsamkeit und der pädagogischen Zuwendungsfähigkeit [...]“. Die Präsenz gewinnt hier die Qualität des teilhabenden Verstehens, des Mitfühlens und Mitleidens – wie ich denke, Urformen des pädagogischen Könnens“ (ebd., S. 13f.).

Die Umsetzung der Lernbegleitung findet im Gespräch, in der Begegnung und im Dialog statt: Es werden Lernsituationen vorbereitet, Lernstrategien und Gesetzmässigkeiten des Lernens reflektiert, Lernvoraussetzungen diagnostiziert und Lernende ermutigt, sich auf das Neue, noch Unbekannte, einzulassen. Dafür sind sowohl *didaktische und dialogische Fähigkeiten* als auch ein *methodisches Repertoire* notwendig, um den Lernenden zu motivieren und sein Interesse zu wecken. Insgesamt Fähigkeiten, die aus dem Kompetenzrepertoire und Rollenverständnis heutiger Lehrpersonen nicht mehr wegzudenken sind (vgl. Terhart 2002; Oser 2002/2003). Die Herausforderung liegt im *Präsenz-Sein* und den damit verbundenen zwischenmenschlichen und kommunikativen Formen der Beziehungsgestaltung.

#### 5.4.2 Lernberatung

Der *Lernberatungsbegriff* wird ähnlich dem Coachingbegriff in vielen Kontexten und Zusammenhängen verwendet: z.B. im Kontext der Erwachsenenbildung mit Bezug zu Konzepten der neuen Lernkultur (selbstgesteuertes und -organisiertes Lernen, Selbstlernkompetenz) und der Lernprozessbegleitung in Selbstlernzentren (vgl. Klein/Reutter 2003a). Rohs und Käpplinger (2004) sprechen von einem „Omnibusbegriff auf Erfolgsweg“, in dem die unterschiedlichsten Konzepte Platz finden. Sie verweisen darauf, dass bei der Bestimmung von Lernberatung eher von einem Bedeutungsfeld als von einer Definition auszugehen ist. Der Lernberatungsbedarf steht in unmittelbarem Zusammenhang mit neuen Konzepten beruflicher

und betrieblicher Weiterbildung, die sich heute vermehrt an differenzierten Lernzielen, an der individuellen berufsbiografischen Entwicklung, den individuellen Lernmöglichkeiten und dem Bedarf an Prozessbegleitung orientieren. Pädagogisches Handeln wird in diesem Verständnis zu einer Form der *professionellen Unterstützung*, womit sich „Aufgabenanteile des pädagogischen Personals von der Lehre zur Beratung“ verschieben (Rohs/Käpplinger 2004, S. 19f.). Lernberatung, Coaching, Lernprozessbegleitung und Entwicklungsmoderation zählen zu den Angeboten in diesem Bereich (vgl. BMBF 2003, S. 219). Lernberatung wird als „andragogische Gesamtkonzeption“ bzw. als „persönlich-pädagogisches/andragogisches Verfahren“ beschrieben, das von der Komplexität von Lernen ausgeht, Lernen mitgestaltet und einer *Integration von Lehren und Beratung* nahe kommt (Rohs, Käpplinger 2004, S. 21; Fuchs-Brüninghoff, Pfirrmann 1991, S. 19). Die Vorstellungen darüber, was Lernberatung ist und was Lernberatung zu leisten hat, gehen ähnlich wie bei der Bestimmung von Coaching, auseinander. Im Folgenden werden vier Lernberatungskonzepte mit dem Ziel vorgestellt, ihre je spezifischen Schwerpunkte und Ausrichtungen herauszuschälen.

#### A) Lernberatung als Förderung der Lernkompetenz

Lernberatung verfolgt das Ziel, die Lernmanagementkompetenzen der Lernenden [...] zu fördern (Klein, Reutter 2003a, S. 52). Die reine Wissensvermittlung soll also durch die Förderung des Erwerbs von Wissen abgelöst werden. Die Lernenden werden durch bestimmte Supportformen in der „Reflexion und Weiterentwicklung ihrer Lernhaltungen, -strategien, -motivlagen und ihren Lebensperspektiven“ unterstützt (vgl. Klein, Reutter 2003b, S. 2).

In neueren Konzeptionen dieses Ansatzes ist der Lernberatungsbegriff durch *Lernprozessbegleitung* ersetzt worden: In diesem Verständnis werden neue Beratungskompetenzen wie fachliches Wissen, Arbeitsfeldwissen und pädagogische Kompetenzen (methodische, didaktische und soziale Fähigkeiten) zentral (vgl. Epping 1998, S. 48ff.). Zugleich kommt der Entwicklung von anregenden Lernumwelten und von reflexionsfördernden Instrumenten eine wichtige Rolle zu. Die veränderte Grundhaltung und die neue didaktische Ausrichtung zeichnen sich aus durch „fundiertes Wissen um unterschiedliche Lernwege und Lernformen und die Fähigkeit der Bereitstellung eines Lern-/Lehrrangements, in dem unterschiedliche Lernniveaus und Lernwege individuell begleitet werden“ (Klein, Reutter 2003a, S. 78). Der Begriff der *Lernkompetenz* wird als Fähigkeit zum erfolgreichen Lernhandeln verstanden<sup>34</sup>.

#### B) Lernberatung als inhaltsbezogene Reflexion

Am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der JLU (Justus-Liebig-Universität) Giessen wird seit mehreren Jahren zu Lernberatungs- und Selbstlernkonzepten geforscht (vgl. Forneck, Robak, Wrana 2005). Aus ihrer Forschung resultiert die zentrale Forderung, dass der Begriff *Lernberatung* nicht „inhaltsleer“ sein darf, sondern dass daran klare Vorgaben für die Handhabung in der Praxis erarbeitet sein müssen. Im Zusammenhang mit dem QINEB-Projekt (Qualifizierung durch innovative Erwachsenenbildung) wird auch der Begriff des *selbstgesteuerten Lernens* kritisch beleuchtet. Forneck (2004) greift den Diskurs um die „materiale und formale Bildung“ auf und stellt einen argumentativen Fehler in der aktuellen Diskussion um das selbstgesteuerte Lernen insofern fest, als Wissen-, „Vermittlung unvermittelt durch Beratung“ ersetzt und dadurch das klassische didaktische Dreieck aus „Inhalt, Lernendem und professionell Handelndem“ aufgelöst wird (S. 148). Das Modell-Projekt QINEB versucht, selbstgesteuertes Lernen als einen Diskurs zu verstehen, „in dem es um neue erwachsenenbildnerische Praktiken der Selbstsorge geht, mit denen die Reflexivität der Lernenden erhöht werden soll“

---

<sup>34</sup> Erfolgreiches Lernhandeln ist bestimmt durch Selbststeuerung, Kooperation, Umgang mit Medien, Anschlussfähigkeit, Planungs- und Verarbeitungsfähigkeit, Lernstrategien, Relevierungskompetenz, Evaluationskompetenz, Aufrechterhalten der Lernmotivation (vgl. Neue Lernformen – von der Wissensvermittlung zur Lernberatung (Rosemarie Klein) [http://www.die-bonn.de/projekte/beendet/efil/kongress/rosemarie\\_klein.htm](http://www.die-bonn.de/projekte/beendet/efil/kongress/rosemarie_klein.htm) (10.02.2006)



(Forneck 2002, S. 257). Anstelle der Ablösung der Wissensvermittlung durch Beratung wird „der Weg der zeitlichen Entkoppelung“ gewählt, d.h., bisherige materiale Steuerungsinstrumente werden in apersonale Selbstlernarchitekturen überführt und personale Ressourcen für die Unterstützung der Lernprozesse (Lernberatung) eingesetzt. Wichtig dabei ist, dass die apersonalen Steuerungsmedien und die Lernberatung und –unterstützung aufeinander bezogen sind (Forneck 2004, S. 149). In diesem Konzept wird der Entwicklung hochstrukturierter Selbstlernarchitekturen mindestens ebenso viel Aufmerksamkeit geschenkt wie der Lernberatung, um der drohenden Inhaltsleere des Beratungsbegriffs vorzubeugen. Entsprechend müssen die Lernmaterialien so beschaffen sein, dass sie einen Reflexionsbedarf generieren, der dann mit Expertinnen und Experten der Lernberatung ausgetauscht werden kann.

Entsprechend liegen die Kernkompetenzen professionellen Handelns in der Strukturierung und Gestaltung von Selbstlernarchitekturen und dabei massgeblich in der didaktischen Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien. Die geforderten Lernberatungskompetenzen bewegen sich hauptsächlich im Bereich der Metareflexion und beziehen sich auf die Analyse der Qualität der stofflichen Aneignung, d.h. auf den Vernetzungsgrad des inhaltlich erworbenen Wissens (Forneck, Springer 2005, S. 19).

### *C) Lernberatung als biografisch orientierte Lernförderdidaktik*

Ein drittes Lernberatungskonzept, das am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig entstanden ist, verfolgt einen biografieorientierten Ansatz, in dem „lernbiographische Zusammenhänge sowie persönliche Bewältigungsstrategien und -prozesse thematisiert werden“ (Hässner 2003, S. 9). Dieser Ansatz lässt sich mit den Pionierkonzepten von Dietrich Harke und Elisabeth Fuchs-Brüninghoff vergleichen, die Lernberatung bereits in den 80er Jahren in den erwachsenenbildnerischen Diskurs einbrachten (Fuchs-Brüninghoff 1984; Harke 1982). Interessanterweise wurde dieses Lernberatungskonzept parallel zu einem damals stattfindenden Strukturwandel des Arbeitsmarktes (Verschlechterung des Arbeitsmarktlage, Verminderung von Arbeitsplätzen) entwickelt. Die von diesen Veränderungen im Besonderen betroffene Gruppe der bildungsfernen und lernungsgewohnten Personen in ungewöhnlichen Lern- und Lebenssituationen gehörte damals zur Zielgruppe der Lernberatung (vgl. Volk-von Bialy 1991a, S. 18). D.h. Lernberatung bezog sich damals explizit auf Menschen mit Lernschwächen und -problemen oder auf Lernende aus bildungsfernen Schichten.

Die theoretischen Bezüge des Konzepts liegen im Bereich der Humanistischen Psychologie und der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie (Rogers), der Themenzentrierten Interaktion (Cohn) und der Gestalttherapie (Perls). Die starke Betonung der dialogischen Komponente des Ansatzes findet in der Idee einer *kommunikativen Didaktik* ihre Umsetzung (Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 84).

Lernberatung wurde in seinen Anfängen als eine Form der „*Lernförderdidaktik*“ eingesetzt (vgl. ebd., S. 88) und als ein Instrument zur Diagnose und Prävention (bzw. für die Bearbeitung und Verringerung) von Lehr- und Lernproblemen verstanden. Folgende Prinzipien sind für diese Didaktik leitend: Werteorientierung, Lernerorientierung, Prozessorientierung, Kompetenzorientierung, Problemorientierung sowie Handlungsorientierung. Die Teilnehmenden an Lernberatungssitzungen sollten über die Intervention *lernen zu Lernen*, um an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen aktiv teilhaben und teilnehmen zu können (vgl. ebd., S. 84). Der Lernberatung kommt in diesem Verständnis die Funktion zu, biografisch bedingte Lern- und Handlungsmuster bewusst und der Reflexion zugänglich zu machen, den aktuellen Lernprozess möglichst effektiv zu gestalten sowie den Transfer in den Lern- und Lebenskontext zu begleiten (Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 86). Die Schwerpunkte eines für diese Form der Lernberatung erforderlichen Kompetenzprofils liegen im Bereich des Dialogischen und in der didaktischen Entscheidungskompetenz (Harke, Krüger 1995): *Die Sachlogik von Lerngegensständen und die Psychologie der im Lernprozess stehenden Menschen muss in eine produktive*

*Beziehung zueinander gebracht werden.* Diese Produktivität steht immer in Relation zu besonderen institutionellen, wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

#### *D) Lernberatung als Förderung von selbstgesteuertem Lernen*

Scharnhorst (2002) skizziert einen Lernberatungsansatz, der als „*individuelle Unterstützung auf dem Weg zum selbstgesteuerten Lernen*“ (S. 39) zu verstehen ist. Das Konzept geht im Kern davon aus, dass Lernberatung in Form einer „Hilfe zur Selbsthilfe“ Unterstützung auf dem Weg zum autonomen Lernen bietet. AdressatInnen des Konzepts sind Lernende in der Berufsausbildung, die im Zusammenhang mit der im neuen Schweizerischen Berufsbildungsgesetz vorgesehenen „fachkundigen individuellen Begleitung“ Anspruch auf individualisierte Formen der Förderung ihrer Lernmöglichkeiten haben. Lernberatung kann hier die notwendige Unterstützung leisten und durch das Ansetzen bei unterrichtsbezogenen Bedingungen auch Erfolgserleben ermöglichen.

Dieser Lernberatungsansatz setzt an individuellen Lernprozessen an und fokussiert neben kognitiven auch metakognitive sowie motivational-emotionale Prozesse (vgl. Gage, Berliner 1996). Ein weiteres wichtiges Moment der Intervention besteht in der Entwicklung von Lernstrategien durch die im Dialog rekonstruierten individuellen Lernerfahrungen. Der *Weg von der Fremd- zur Selbststeuerung* führt nach Scharnhorst über Lernsituationen, welche die Lernenden optimal herausfordern, wobei sie die Möglichkeit haben, wenn nötig auf die Hilfestellung der Lernberatenden zurückzugreifen. Die von den Lernenden selbstentwickelten Problemlösungen, die Strategien, die sie dabei einsetzen sowie Umfang und Art der benötigten Hilfestellung liefern wichtige diagnostische Hinweise auf die Befähigung der jungen Erwachsenen, selbstgesteuert und eigenständig zu lernen.

Die Lernberatenden verfügen über ein breites Kompetenzrepertoire. Nebst lerndiagnostischen Kompetenzen, Wissen und Fähigkeiten im Bereich der Lernförderung und der Vernetzung (Kontakt- und Beziehungsgestaltung im Netzwerk der Bezugspersonen der Lernenden) ist eine „pädagogisch-beraterische Grundhaltung“ mit Elementen des klientenzentrierten Ansatzes nach Rogers erforderlich<sup>35</sup> (vgl. ebd. S. 40). Lernberatende müssen fähig sein, Lernprozesse individuell so zu verbessern, dass ihre Klientel zu selbstgesteuertem Lernen befähigt wird.

### **5.4.3 Coaching in der Berufsfachschule**

In diesem Kapitel wird Coaching in der Berufsbildung, gestützt auf den Erfahrungsbericht einer Zürcher Berufsfachschule, dargestellt (vgl. Kübler 2003).

Zielgruppe der Coaching-Intervention waren bildungsbenachteiligte Auszubildende der beruflichen Grundbildung mit Attest (ehemals Anlehre), die durch Coaching „bei der Erfüllung von Leistungsnormen und generell bei der Zielfindung oder Zielerreichung“ unterstützt werden sollten (ebd., S. 36). Coaching ist in diesem Auftrag eng mit dem schulischen Lernen verbunden und verfolgte das Ziel der *Lernförderung und Integration*. Die Coachingsleistung war demnach nicht eine von Lernen und Unterricht entkoppelte Beratungsleistung, sondern Teil des Ausbildungskonzeptes. Neben einer Erhebung des Lernstandes zu Beginn des Schuljahres dienten Coachinggespräche der Erfassung der Ressourcenlage der Jugendlichen. Dabei wurden Lernziele, -wünsche und Realisierungsmöglichkeiten erhoben, die dann in einem Teil der ordentlichen Unterrichtszeit in selbstgesteuerten Lerneinheiten umgesetzt werden konn-

---

<sup>35</sup> Scharnhorst bemerkt in diesem Zusammenhang, dass die non-Direktivität durch die pädagogische Beziehung und die damit verbundenen Ziele nicht vollständig eingelöst werden kann (vgl. Asymmetrie und Intentionalität), dass aber „eine Kultur der Aushandlung und Vereinbarung von Zielen mit den Lernenden anzustreben“ ist (S. 40).

ten. Das Lehrlingscoaching umfasste prinzipiell freiwillige Einzelgespräche in ruhiger Umgebung ausserhalb der Unterrichtszeit, die sich bedingt durch den schulischen Kontext massgeblich um Lern- und Ausbildungsfragen drehten. Das Eingangscoaching zu Beginn der Ausbildungszeit wurde durch zwei Laufbahncoachings ergänzt, die massgeblich der Bilanzierung des bisher Erreichten, der Überprüfung und Anpassung der Ziele sowie der Planung der Zeit nach dem Ausbildungsabschluss, beispielsweise mit Blick auf einen potenziellen Übertritt in eine dreijährige Lehrausbildung, dienten.

Coaching hat mitunter zum Ziel, eingeschliffene Handlungsmuster zu hinterfragen und zu durchbrechen sowie neue Handlungsoptionen und Zieldefinitionen erkennbar zu machen. Vorbelastete Begriffe aus der Schulzeit wie z.B. Prüfungen, Fehler machen, Lernen, Lehrpersonen, Unterricht und Aufgaben erhalten neue Bedeutungen, da das Vertrauen, in diesem neuen Rahmen wirksam und erfolgreich sein zu können, steigt. Damit solche Wirkungen möglich werden, sind Rahmenbedingungen erforderlich, die diese Lern-, Erkenntnis- und Beziehungsprozesse unterstützen. Konsequentes Coaching im Schulkontext führt nach Kübler zu folgenden Veränderungen (vgl. S. 40):

- Das professionelle Verständnis von Personen und Institutionen verändert sich.
- Lehrpersonen tragen eine Mitverantwortung am Lernerfolg ihrer Jugendlichen in Ausbildung.
- Frontale Unterrichtsmuster werden durch vermehrt offenere Formen des Unterrichts ergänzt, wodurch sich Rollen- und Beziehungsmuster zwischen Lehrenden und Lernenden verändern.
- Notwendige Qualifizierungsprozesse des Lehrpersonals führen zu finanziellen Anfangsinvestitionen mit grossem Ertragspotenzial.
- Neue räumliche und zeitliche Ordnungen zeichnen sich ab sowie ein Bedarf an Lern- und Übungsmaterial für Selbstlernsequenzen.

Die Bilanz der bisherigen Erfahrungen mit Coaching an der Zürcher Berufsfachschule wird wie folgt beschrieben: „Coaching kann die pädagogische Antwort auf Schulfrust und Leistungsversagen sein, dabei ist es im Grunde nichts mehr als das Einlösen längst bekannter Selbstverständlichkeiten aus der Lern- und Motivationsforschung“ (a.a.O.).

#### 5.4.4 Organisationsexternes Coaching im Bildungsbereich

Coaching im Bildungsbereich wird ähnlich wie das Führungskräftecoaching auch *organisationsextern* angeboten<sup>36</sup>. Die auch in diesem Bereich steigende Nachfrage lässt sich auf zwei Bedürfnisse zurückführen: a) Jugendliche greifen aufgrund der erschwerten Bedingungen am Übergang zunehmend auf Coachingangebote externer Initiativen zurück; b) die Ausbildungsbereitschaft von Lehrbetrieben im Grundanforderungsbereich steigt in dem Ausmass wie ihnen professionelle Unterstützung in schwierigen Ausbildungssituationen zugesichert wird. Diese Feststellung deckt sich beispielsweise mit den Ergebnissen der Studie des Bundesamtes für Sozialversicherung (BSV) zur beruflichen Integration von behinderten Personen in der Schweiz (2004). Die Bereitschaft zur Eingliederung von Menschen mit Behinderungen steigt mit dem Grad verfügbarer und bekannter Unterstützungsmassnahmen. Organisationsexternes Coaching klärt Beziehungen zwischen den *Ausbildungspartnern* der Jugendlichen und orientiert die Aktivitäten an gemeinsamen Zielsetzungen oder Ausbildungsprogrammen; organisationsinternes Coaching hingegen setzt sowohl an der Beziehung zwischen ausbildungsverantwortlicher und lernender Person an als auch an der Klärung inhaltlicher Anforderungen.

---

<sup>36</sup> Beispiele und Angebote organisationsexternen Coachinginitiativen wie *kabel*, *Job*, *Bildungsnetz Zug*, *Stiftung „Die Chance“* und *Transit plus* sind im Anhang (Nummerierung hier angeben) zusammengefasst.

In Bezug auf die klientenzentrierte Arbeit mit den Auszubildenden sind sich die Ansätze sehr ähnlich: Externe Coaches arbeiten auch im Bildungsbereich mit kündbaren Kontrakten, ähnlich den Absprachen und Vereinbarungen beim Coaching von Führungspersonen. Die Beziehung zwischen Coach und Coachee wird in diesem Zusammenhang als Arbeitsbeziehung bezeichnet, die gegenseitig und freiwillig entsteht, weshalb der Vertrag bei Nichteinhaltung der Regeln auch von beiden Seiten kündbar ist.

#### **5.4.5 Vergleich zwischen Coaching und Lernberatung**

Die beschriebenen Lernberatungsansätze bewegen sich im Bereich des Informierens, der Anleitung und der Beratung. Gemeinsam ist den Ansätzen die Stärkung der lernenden Person, die Orientierung der Beratungsintervention an den Ressourcen der lernenden Person und die Unterstützung in Bezug auf die Bewältigung herausfordernder Lernsituationen durch adäquate Hilfestellungen. Das Coaching und die Lernberatung haben gemeinsam, dass sie sich an Ressourcen orientieren, sie unterscheiden sich jedoch, wenn es um die ausschliessliche Fokussierung auf Lernsituationen geht. Die Lernberatungsansätze differieren in der Art der Hilfestellung sowie im unmittelbaren bzw. mittelbaren Bezug der Hilfestellung auf die Lerninhalte. Hier setzt zudem (vgl. die Behandlung des Themas in der Metakognitionsforschung) eine massgebliche Kritik an den von Lerninhalten entkoppelten Beratungsinterventionen im Bildungsbereich an. Die Metakognitionsforschung geht davon aus, dass Selbstlernkompetenzen inhaltsgebunden erworben werden müssen. Offen bleibt jedoch die Frage, wie das Verhältnis zwischen inhaltlichem und reflexivem Lernen zu bestimmen ist und welche Wirkungen von Lernberatungsinterventionen im Allgemeinen zu erwarten sind. Ebenso fehlen Aussagen über speziell geeignete Arbeits- und Beratungsinstrumente für Kontexte der beruflichen Ausbildung und entsprechende Hinweise auf deren Wirksamkeit. Freiwilligkeit ist bei Lernberatungsansätzen im Schulbereich kein Thema, dies und Anderes verweist darauf, dass Lernberatung als Massnahme bei ungenügenden Leistungen empfohlen wird.

Coaching zeigt sich im Vergleich trotz seiner konzeptionellen Vielfalt einheitlicher: Allen Coachingansätzen gemeinsam ist sowohl die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme als auch die selbstaktivierende Komponente sowie die ausgeprägte Zielorientierung, die Optionen eröffnet, habitualisierte Handlungsmuster durchbricht, zu Vertrauensgewinn, Optimismus und Motivation führt, d.h. ganz allgemein Menschen stärkt und Sachverhalte klärt! Die Stärkung von Personen steht im Coaching an erster Stelle und kann im Unterschied zur Lernberatung auch von bildungsrelevanten Inhalten unabhängig sein. Grundsätzlich zielen sowohl die Lernberatung als auch das Coaching auf die professionelle Unterstützung Lernender im Rahmen von Bildungsangeboten ab, wobei Coaching gegenüber den verschiedenen Formen von Lernberatungen überlegen zu sein scheint, was durch intensive Wirkungsevaluationen noch zu bestätigen sein wird.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Lernberatung eine anspruchsvolle professionelle Tätigkeit ist, die beraterische, förderdiagnostische und methodisch-didaktische Fähigkeiten voraussetzt, die in einer qualifizierenden Weiterbildung erworben werden müssen. Deutlich wird, dass sie und ihre Konzepte (ähnlich wie das Coaching) stark durch die ausübenden Personen geprägt sind. Unklar bleibt die nähere Bestimmung und die Bewertung des Begriffs der Selbststeuerung und seine Bedeutung für bestimmte Lernprozessbereiche und Zielgruppen. Auch Coaching macht eine einschlägige professionelle Qualifizierung notwendig, da es nicht nur auf die Lernförderung, sondern auch auf die Persönlichkeitsentwicklung Auszubildender abzielt. Dabei sind sowohl für die Strukturierung des Coachingsettings, das Führen des Coachinggesprächs als auch die Steuerung von Veränderungsprozessen Kompetenzen zu er-

werben bzw. zu vertiefen. Die Anbindung von Coaching an selbstgesteuerte Lerneinheiten obliegt den methodisch-didaktischen Voraussetzungen der ausbildenden Personen und wird in diesem Sinne nicht besonders betont. Beim Coaching wird jedoch im Unterschied zu den Lernberatungsansätzen, in denen Ratschläge im Vordergrund stehen, explizit, dass Coaches die Verantwortung für den Lernerfolg der Jugendlichen mittragen und sich für diesen Erfolg einsetzen. Im Gegensatz zu Coaching im Unternehmensbereich hat organisationsexternes Coaching im Bildungsbereich eine längere Tradition als organisationsinternes Coaching von Jugendlichen durch Vorgesetzte. Die untersuchten Lernberatungskonzepte weisen darauf nicht explizit hin.

## 5.5 Zusammenfassung

Es wurde deutlich, dass es weder „das“ Coaching noch „den“ Coach oder „die Coachee“ gibt. Coaching steht als Containerbegriff für Aktivitäten, die sich einerseits an Personen, andererseits an fachlichen Aufgaben orientieren und die von Personen in einem beruflichen oder bildungsorientierten Kontext zu bewältigen sind. Coaching ist weder Supervision noch Mentoring, es ist auch keine Psychotherapie sondern eine Beratungsmethode, die von Mitteln und Strategien Gebrauch macht, die am ehesten bei der *lösungsorientierten Kurzzeittherapie* zu finden sind; Coaching verfolgt explizit keine therapeutischen Ziele.

Coaches bedienen sich *Methoden und Techniken* unterschiedlicher bezugstheoretischer Herkunft, sie werden zur Problemlösung und zur Problemraumerweiterung bzw. für das Erreichen persönlicher und beruflicher Ziele engagiert. Zu den eingesetzten Methoden gehören insbesondere diejenigen zur Selbst- und Kommunikationsklärung sowie Zielfindungs- und Zielsetzungsverfahren. Die starke Zielorientierung des Coaching führt zu einer restriktiven zeitlichen Begrenzung des Beratungsverhältnisses. Sowohl in Unternehmen als auch im Bildungsbereich werden in Kontrakten bzw. Lernverträgen die Ziele, Elemente der Beziehungsgestaltung sowie die Verantwortlichkeiten geregelt und festgehalten.

Die Unterscheidung von organisationsinternem und –externem Coaching zeigt, dass Erfahrungen organisationsinterner Arbeit erst vereinzelt dokumentiert sind. Es wird deutlich, dass organisationsinternes Coaching in Unternehmen zu Schwierigkeiten im Bereich der Rollenklärung führt, denn ein Coach ist zugleich vorgesetzte Person. Weitere Herausforderungen liegen in der Freiwilligkeit der Inanspruchnahme des Coaching (Angst vor Sanktionen bei Verweigerung) und der persönlichen Wahl des Coach (Vorgesetzte, Personalbeauftragte, Lehrperson bzw. Ausbildungsverantwortliche sind nicht direkt wählbar).

Ansätze der *Lernberatung* knüpfen an mehreren Stellen am Coachingkonzept an: Die beraterrische Grundhaltung beispielsweise mit den Komponenten Empathie, Akzeptanz, Wertschätzung, Ressourcen- und Lösungsorientierung ist vergleichbar. Im Bereich der Reflexion lernbiografischer Aspekte gibt es Verbindungen in Bezug auf das Ziel, von der Fremd- zur Selbststeuerung zu gelangen sowie gezielte Hilfestellungen in Lernprozessen zu erarbeiten. Coachingansätze sind in Bildungseinrichtungen stark an Aktivitäten der Lernbegleitung und –beratung orientiert. Unterschiede werden mit Blick auf den Ansatz von Forneck (2004) insofern deutlich, als er das materialistische Bildungsmoment in den Vordergrund rückt und Lernberatung hauptsächlich „content focussed“ versteht und lernbiografische Momente in der Reflexion weniger explizit fokussiert werden. Coaching hingegen stellt die Person als lernendes Individuum inklusive ihrer Lerngeschichte und ihrem aktuellen Lernkontext bewusst ins Zentrum und schafft im Coachinggespräch einen Gesprächsraum für die Analyse persönlicher und systembedingter Entwicklungsbarrieren.

Die Vielfalt an Coachingangeboten, die an der ersten „Schwelle“ zum Berufsleben eingesetzt werden können und den Jugendlichen eine Übergangshilfe anbieten, ist gross. Die Nachfrage nach Unterstützungsleistungen dieser Art steigt dort ähnlich stark an wie im Bereich des Führungskräftecoaching. Interessanterweise widerspricht dieser Nachfragetrend dem Ausmass an gesichertem Wissen über die Wirkungen von Coaching. Die Empirie ist sowohl im unternehmerischen als auch im Bildungsbereich noch sehr jung: Theoretische Grundlegungen kommen über erste Bausteine nicht hinaus. Kapitel 5.6 fasst im Überblick den *Forschungsstand zum Coaching* allgemein und für den Bildungsbereich zusammen. Im Anschluss daran werden die für die vorliegende Forschungsarbeit leitenden Fragestellungen einer letzten Prüfung unterstellt und der Zugang zum Forschungsfeld sowie die Relevanz der Studie begründet.

## 5.6 Forschungsstand Coaching

In diesem Kapitel wird Coaching in Bezug auf zwei Hauptschwerpunkte der Forschung dargestellt: a) Coaching von Führungspersonen (Executive Coaching) und b) Coaching im Bildungsbereich. Studien zu Coaching lassen sich gemäss Riedel (2003, S. 44ff.) vier Bereichen zuordnen:

1. Anlässe und Bedarf von Coaching (Klärung von Angebot und Nachfrage)
2. Klärung von Rahmenbedingungen und definitorische Fragen (Coachingsetting)
3. Klärung von Wirkungen (Mechanismen)
4. Evaluation von Coaching

Studien zu Coaching fokussierten bisher hauptsächlich „Anlässe für Coaching“, das „Coachingsetting“ oder „konzeptionelle Aspekte“. Nach Künzli (2005) sind im Gegensatz zu neuen Publikationen von Coachingbüchern empirische Studien immer noch selten (S. 231). Das Hauptinteresse dieser Arbeit liegt auf dem *Nutzen und den Wirkungen von Coaching*, so dass im Folgenden eine Übersicht zu Forschungsergebnissen aus diesem Feld gegeben wird. In diesem Abschnitt sollen Methoden, samt theoretischer Einbettung, vorgestellt werden, die ermöglichen, durch Coaching erfolgte Veränderungen zu messen.

### 5.6.1 Erforschung von Führungskräftecoaching (Executive Coaching)

Künzli (2005) stellt eine Zusammenfassung von Wirkungen und Wirkfaktoren aus insgesamt 22 empirischen Forschungsarbeiten aus dem deutschen und angelsächsischen Sprachraum in seinem Beitrag „*Wirksamkeitsforschung im Führungskräfte-Coaching*“ vor. Aufgrund der umfangreichen Literaturanalyse kommt Künzli zum Schluss, dass Coaching eine beträchtliche Wirkung hat und diese ernst zu nehmen ist (S. 240). Künzli vertritt diese Schlussfolgerung, obschon die Vergleichbarkeit des Coaching durch die Vielfalt der verwendeten Methoden, der angesetzten Erfolgskriterien und –faktoren sowie der erhobenen Perspektiven nicht immer gewährleistet ist. Folgende Merkmale sind auf Coachingeffekte zurückzuführen (ebd., S. 241):

- die Klientinnen und Klienten fühlen sich entlastet;
- entwickeln neue Sichtweisen;
- erhöhen ihre Reflexions-, Kommunikations- und Führungskompetenz;
- handeln effektiver;
- verhelfen ihrer Organisation, ihrer Institution oder ihrem Unternehmen zu mehr Ertrag.

Andere gefundene Merkmale zur Wirkung von Coaching sind: Eine erhöhte Eigenwahrnehmung, eine verbesserte Fremdwahrnehmung und eine grössere Bereitschaft zur Problemverantwortung. Coaching wirkt sich sowohl auf die persönliche als auch auf die berufliche Entwicklung aus, indem es KlientInnen motiviert, mit herausfordernden Situationen aktiv umzugehen. Diese Aktivität nimmt z.B. Einfluss auf das Selbstwirksamkeitserleben (vgl. Pirzl 2004). Ebenso bezeichnend für den aktiveren Problemumgang sind die spezifischere Zielsetzung sowie das Einbringen von Veränderungsideen in den beruflichen Kontext. In der Literatur wird auch über Wirkungen berichtet, die über das berufliche Umfeld hinausgehen und die mit einer *Steigerung der Lebensqualität im Allgemeinen* umschrieben werden können (vgl. Müller 2002).

#### *Wirkfaktoren*

Nach den Ergebnissen vorliegender Untersuchungen sind im Coachingprozess folgende Faktoren für die empirisch gefundenen Wirkungen verantwortlich (ebd.):

- die Beziehung zum Coach,
- die elaborierte Gestaltung der Zielformulierung und –annäherung,
- die Qualifikation, das Engagement und die Authentizität des Coach,
- der Einsatz von verschiedenen, dem Problem angepassten Techniken.

Jansen, Mäthner und Bachmann (2003) fanden erste signifikante Zusammenhänge zwischen dem Einsatz *verbalorientierter Techniken* und der *emotionalen Wirkung* von Coaching, zwischen der *Anzahl besuchter Sitzungen* und *kognitiven Wirkungen*. Verhaltensorientierte Methoden führen nach den Autoren eher zu verhaltensbezogenen Veränderungen. Daraus ist zu schliessen, dass durch den gezielten Einsatz bestimmter Techniken unterschiedliche Wirkungen erzeugt werden können. Gecoachte Personen sagen aus, dass nebst der Struktur des Coachingprozesses auch das Rollenspiel als Interventionsmethode erfolgsfördernd wirke (vgl. Mc Govern, Lindemann, Vergara, Murphy, Barker, Warrenfeltz 2001). Schmidt (2003) generierte mittels einer Faktorenanalyse so genannte Erfolgsfaktoren: Auf Seiten des Coachee fand sie zusätzlich die *Autonomie der Inanspruchnahme* von Coaching und die *Fähigkeit des Klienten, Probleme zu präzisieren*. Die beiden wichtigsten Indikatoren für den Coachingerfolg sind gemäss Schmidt die Qualifikation und das Involvement des Coach sowie das Setting, das sich durch einen geschützten Rahmen und durch eine auf die coachingnehmende Person zugeschnittene Beratung auszeichnet.

Aus welchen Gründen Personen nicht von Coaching profitieren, ist noch wenig erforscht. Mögliche Ursachen sind in der Organisation (Zeitmangel sowie eine negative Haltung gegenüber Coaching) oder beim Coach (Versagen) zu finden.

Ungeklärt geblieben ist bislang die Kontextabhängigkeit von Coachinginterventionen. Weiterer Forschungsbedarf eröffnet sich in der genauen Untersuchung von Wirkungen spezifischer Methoden und Techniken. Obwohl die Erkenntnisse über Wirkfaktoren noch nicht breit abgestützt sind, lassen sich die folgenden (vorläufigen) Schlüsse ziehen: Gecoachte Personen berichten, dass sie sich während des Coachingprozesses und danach *emotional entlastet fühlen, dass sie Stress abbauen können, dass sich ihr Beziehungsverhalten verändert und ihnen ein effektiveres Handeln und Kommunizieren möglich wird*. Die meisten Personen äussern sich zufrieden mit der Coachingmassnahme und würden sie weiterempfehlen.

#### *Theoretische Verankerung des Coachingkonzepts*

Verschiedene Untersuchungen nennen als Mangel die sehr heterogene Ausgestaltung der theoretischen Verankerung des Coachingkonzepts (vgl. Kap. 5.3) und plädieren für eine stärkere Anbindung an psychologische Theorien:

„Obwohl Coaching aus der Praxis für die Praxis entwickelt wurde, erscheint die Anbindung der Forschung an psychologische Theorien wertvoll und fruchtbar. [...]. Vor allem die Bezugnahme auf die Forschung und Theoriebildung in der Psychotherapie erscheint Erfolg versprechend“ (Künzli 2005, S. 238).

Gemäss Thoele (2004) liegen erste *Prozessmodelle* für die Beschreibung von Wirkfaktoren des Coaching vor. In diesen Modellen werden Variablen wie Klientin, Coach und Prozess bzw. Prozess- von Strukturqualität unterschieden, wobei die Strukturqualität den Coach, den Gecoachten, die Beziehung und das berufliche System umfasst. Des Weiteren werden Wirkfaktoren wie Ressourcenorientierung, motivationale Klärung, Problemaktualisierung und –bewältigung untersucht. Wichtig erscheint bei aller Unterschiedlichkeit in Bezug auf die Zugangsweisen zum Forschungsgegenstand, dass die *Beziehung* und das *zielbezogene Arbeiten* im Coachingprozess wichtig sind, d.h.



„die Klärung, die präzise Formulierung und die Kontrolle der Ziele sowie die Herstellung der Bindung an sie. Techniken, seien sie verbal- oder verhaltensorientiert, sind auch von Bedeutung, aber nachgeordnet“ (Künzli 2005, S. 239).

Ein interessantes Ergebnis bezieht sich auf *Indikatoren* und *Erfolgskriterien*, die in freien Antwortformaten von Gecoachten benannt werden. Dazu zählen Begriffe wie Persönlichkeitsentwicklung, Selbstreflexionskompetenz, Selbstwahrnehmung und –bewusstheit. Interessant deshalb, da in Anlehnung an die Untersuchung von Riedel (2003) anzunehmen ist, dass Coaching *klärungs- und nicht verhaltensorientiert* arbeitet. Geklärt werden hauptsächlich funktionale Fragen sowie Fragen, die sich auf die Auseinandersetzung mit sich „selbst“ beziehen (Rohmert, Schmid, 2003). D.h., dass emotionale und kognitive Veränderungen durch Coaching angestoßen werden und diese dem konkreten Verhalten stets vorausgehen. Darin zeigen sich theoretische Bezüge zu konstruktivistischen Ansätzen, die darauf abzielen, die Konstruktion der Realität als kognitiven Prozess zu beschreiben. Probleme, die ein Coaching veranlassen, können als zeit- und situationsabhängige Konstrukte bezeichnet werden, die in der Wirklichkeit der betroffenen Personen als problematisch erfasst werden (vgl. Radatz 2000, S. 47).

Wird davon ausgegangen, dass Coaching massgebliche Wirkungen im Bereich der Klärung und weniger im Bereich des Verhaltens erzeugt, bedeutet das, dass es über die zum Einsatz gelangenden Techniken primär gelingen muss, die gecoachte Person darin zu unterstützen, neue Bezugssysteme zu entwickeln, die für anschliessende (Denk-)Handlungen und ihr Verhalten den Lösungsraum erweitern. Das Ausmass der Coachingwirkungen bemisst sich schliesslich an der Transferqualität der Lösungsansätze und dem Erfolg im beruflichen Alltag, die nach Grant (2003) neben der Erhöhung der *Selbstreflexionsfähigkeit* auch in der *Fähigkeit zur Einsicht* liegen. Unter Einsicht wird das Erkennen und Verstehen eines Sachverhaltes, das Erfassen von Ursache-Wirkungszusammenhängen, des Sinns und der Bedeutung einer Situation verstanden. Eine dazu geäusserte Kritik bezieht sich auf die mit dem instrumentellen Lernen verbundene kognitive Ausrichtung dieses Ansatzes, die nach Ansicht von Weber (2004) motivationalen und emotionalen Aspekten beim Coaching zu wenig Raum gibt (S. 65).

Trotz vielfältiger Ansätze zum Coaching und bereits erhärteter Ergebnisse zur Wirksamkeit bleiben die Kontextabhängigkeit von Coaching, die Effizienz eingesetzter Methoden, die Beziehungsform zwischen Coach und Coachee noch ungeklärt. Deutlich wurde, dass Coaching zum einen kognitive Restrukturierungsprozesse anstösst, die zu Einstellungsänderungen, strategischen Neuausrichtungen oder Änderungen in Planung und Organisation führen und zum anderen positive emotionale (Entlastung) wie auch motivationale Wirkungen (Selbstaktivierung) generiert. Ausschlaggebend dafür ist die Professionalität des Coach und die Beziehungsqualität zum Coachee. Welche Merkmale die Professionalität und die Beziehungsqualität im Besonderen ausmachen, wurde bisher nicht vertieft untersucht.

Dieser Bericht zum Forschungsstand Coaching zeigt, dass verschiedene Lücken empirisch zu schliessen sind. Entsprechend werden im folgenden Abschnitt für die Coachingforschung notwendig erachtete Forschungsdesiderate beschrieben.

#### *Methodisches Vorgehen und Forschungsdesiderate*

Um Wirkfaktoren zu messen, haben sich multi-perspektivische Vorgehen gut bewährt: Nebst Coach und gecoachter Person werden auch Mitarbeitende und Vorgesetzte des Coachingnehmers sowie nicht direkt Beteiligte in die Coaching-Bewertungsprozesse mit einbezogen (vgl. Künzli 2005, S. 240). Ebenso sind Untersuchungen zur Rendite von Coachingmassnahmen, d.h. zur Beziehung zwischen Aufwand und Ertrag im ökonomischen Sinne rar, aber doch entscheidend für die Etablierung des Instruments im beruflichen Kontext. Auch wird oft der Wunsch nach vermehrt experimentellen oder quasi-experimentellen Forschungsdesigns mit grösseren Stichproben genannt, um den Coachingwirkungen auf die Spur zu kommen. Um die

Messungen derselben mit erhöhter Validität und Reliabilität durchführen zu können, schlägt Künzli (ebd., S. 241) vor, mindestens drei Messzeitpunkte einzuplanen. Dazu gehören auch Längsschnittstudien, die v.a. die Nachhaltigkeit von Coachinginterventionen erfassen könnten.

Ein weiterer Mangel besteht in der grossen Verbreitung von Ex - post - Untersuchungsdesigns (vgl. Weber 2004, S. 59f.). Darin geben nur die Gecoachten mit ihren subjektiven Einschätzungen und Bewertungen Auskunft über den Coachingprozess. Dieses Vorgehen ermöglicht zwar die Erhebung einer Fülle von (statischen) Informationen, es gelingt mit diesem Vorgehen jedoch kaum, dynamische Informationen wie Veränderungen festzuhalten.

Um individuelle Veränderungen zu messen, können qualitative Messverfahren (z.B. Interviews, die Anwendung von offenen Fragen in schriftlichen Befragungen oder Videoaufzeichnungen) erfolgreicher eingesetzt werden als rein quantitative Erhebungen (z.B. standardisierte Fragebogen) (ebd., S. 60).

Für den Start neuer Forschungsvorhaben wird empfohlen, auf die Erhöhung der Validität und Reliabilität der Messungen zu achten, indem mindestens drei Messzeitpunkte für die Nachhebungsphase eingeplant werden. Auch ist ein qualitatives Untersuchungsdesign zu wählen sowie auf eine breite Abstützung der Informationserhebung durch die Nutzung verschiedener Informationsquellen zu achten (Gecoachte, nahes Umfeld, Arbeitsplatz usw.) (vgl. ebd.).

### **5.6.2 Coachingforschung im Bildungsbereich**

Coaching, Beratung und Begleitung am Übergang von der Schule in den Beruf wird in vielen Projekten und Modellversuchen beschrieben. Allerdings sind empirische Coaching-Untersuchungen im Bereich berufsbildnerischer Aktivitäten dürftig. Wie bereits im Kapitel 4 der Benachteiligtenforschung deutlich wurde, siedeln sich Wirksamkeitsuntersuchungen rund um Modellversuche und Programme an. Diese werden im Rahmen der Untersuchung wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Dabei fällt auf, dass Coaching hauptsächlich von externen professionellen Agenturen, Vereinen, Institutionen und Akteuren mit sozialpädagogischem Hintergrund angeboten wird, ähnlich dem organisationsexternen Coaching von Führungspersonen. Die Anbindung bzw. Integration von Coaching in berufspädagogische Aktivitäten ist demgegenüber eher selten. Modelle mit organisationsinternem Coaching werden noch selten umgesetzt und entsprechend wenig wissenschaftlich untersucht.

Bestehende Formen der Begleitung, Beratung und des Coaching wurden in Kapitel 5 bereits erläutert, weshalb dieses Kapitel explizit Studien fokussiert die Coaching im Bildungsbereich<sup>37</sup> untersuchten. Es wird sich zeigen, dass Coaching als Massnahme zu verschiedenen Zwecken eingesetzt und entsprechend unterschiedlich bezeichnet wird, beispielsweise als:

---

<sup>37</sup> Eine Schwierigkeit in der Recherche zum Thema Coaching in der Berufsbildung besteht im unterschiedlichen Gebrauch des Coachingbegriffs. Manche Autoren sprechen von Coaching ohne zu definieren, was sie darunter verstehen, andere verwenden den Begriff selbst nicht, beschreiben aber eine Vorgehensweise, die man unter Coaching einordnen könnte. Sucht man in den Suchmaschinen und Datenbanken (z.B. FIS Bildung, wiso-net, Psyindex) direkt unter dem Begriff Coaching in Verbindung mit ‚Berufsbildung‘ und ‚Benachteiligtenförderung‘, findet sich überraschend wenig Datenmaterial. Zwar ist in den letzten Jahren die Anwendung von Coaching-Methoden im sozialen Bereich stark gestiegen, dennoch wird darunter mehr die Unterstützung von Professionellen wie beispielsweise Erziehern oder Lehrpersonen verstanden als die Förderung von Jugendlichen. Lässt man den Begriff ‚Coaching‘ weg und sucht unter dem Schlagwort ‚Benachteiligtenförderung‘ erhält man ein breites Spektrum an verschiedenen Projekten im deutschen Sprachraum.

- Gesprächsform,
- Job-Coaching,
- Stigma-Management,
- organisationsexternes Coaching,
- Instrument beruflicher Qualifizierung,
- Fördermassnahme.

Die (Sonder-)pädagogischen Begriffe *Förderung und Individualisierung* tauchen erstmals in diesem Zusammenhang auf. Offenbar wird im Bildungsbereich versucht, Jugendliche durch Coaching zu fördern, wohingegen Führungspersonen in Unternehmen durch Coaching in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Handlungsbereitschaft unterstützt werden. Es wird zu klären sein, wo und wie Coaching im Bildungsbereich gezielt eingesetzt werden kann.

### *Coaching als Gesprächsform*

Die Forschungsarbeit des Deutschen Jugendinstituts (DJI) untersuchte die subjektive Bedeutung des Coachinggesprächs für die Jugendlichen. Der Forschungsschwerpunkt lag beim Thema „Übergänge in die Arbeit“. Im Zusammenhang mit diesem Schwerpunkt und in Kooperation mit Projekten des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend („Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“) sowie Programmen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung („Kompetenzen fördern“) wurde eine bundesweite Befragung von 3922 Jugendlichen an Hauptschulen durchgeführt. Die Fragestellungen orientierten sich an der Wirksamkeit von Förderunterricht in kleinen Lerngruppen, dem Nutzen von Praktikas im letzten Schuljahr und der *Funktion und Inanspruchnahme von Gesprächen* durch Jugendliche am Übergang in die Berufsbildung. Das Forscherteam nahm an, dass Hauptschülerinnen und –schüler im Prozess der Berufsorientierung Personen brauchen, mit denen sie regelmässig überlegen und planen können wie ihre berufliche Zukunft aussehen könnte und welche Wege sie zu einem Beruf führen könnten. Diese Gespräche, berufliches Coaching genannt, werden als Bausteine für eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten im Übergangsprozess bezeichnet. Zu prüfen war entsprechend dieser These, ob Jugendliche in ihrem schulischen und/oder privaten Umfeld solche Personen haben, mit denen sie oft über ihre berufliche Zukunft sprechen und ob die Jugendlichen diese Gespräche als hilfreich betrachten. Es wird angenommen, dass sich gerade häufig und regelmässig stattfindende Gespräche als Entscheidungshilfe für die Zukunft eignen (vgl. DJI 2005, S. 17).

Rund 70% aller befragten Jugendlichen nannten eine oder mehrere Personen, mit denen sie immer wieder über ihre berufliche Zukunft sprechen: 87% der jungen Erwachsenen finden diese in der Familie, 71% sprechen mit Freunden und Freundinnen, 63% mit Lehrpersonen, 45% mit BerufsberaterInnen vom Arbeitsamt und 22% mit Sozialpädagoginnen und –pädagogen. Die persönliche Nähe und etwaige organisatorische Hürden (wie z.B. keine Sozialpädagogin an der eigenen Schule zur Verfügung haben, einen Termin beim Berufsberater zu bekommen) sind nach den Autoren Kriterien zur Auswahl von Gesprächspartnern. Die Mehrheit aller befragten Jugendlichen (85%) bezeichnet die Gespräche als hilfreich für die Orientierung bezüglich der beruflichen Zukunft. Geschlechtsspezifische Ergebnisse zeigen, dass Jungen öfters als Mädchen Gespräche mit Sozialpädagogen führen (27% vs. 17%) und Mädchen öfters als Jungen Freundinnen und Freunde für solche Gespräche nutzen (79% vs. 64%). Es ist dem Bericht nicht zu entnehmen, ob diese Unterschiede statistisch signifikant sind. In Bezug auf Jugendliche mit Migrationshintergrund<sup>38</sup> zeigt sich, dass diese häufiger Lehrpersonen, (67% vs. 58%), Sozialpädagoginnen und –pädagogen (23% vs. 20%) und Freunde (74%

<sup>38</sup> Migrationshintergrund wird in der Studie wie mit folgenden Kriterien definiert: „der Jugendliche oder ein Elternteil ist nicht in Deutschland geboren, oder zuhause wird (auch) eine andere Sprache als deutsch gesprochen oder der Jugendliche hat eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit“ (DJI 2005, S. 8).

vs. 68%) als Gesprächspartnerinnen angeben. Die Familie wird von Jugendlichen mit Migrationshintergrund seltener als von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (85% vs. 90%) genannt. Abschliessend werden die Ergebnisse der Befragung der Jugendlichen aus der Hauptschule mit den Ergebnissen aus Befragungen junger Erwachsenen aus Praxisklassen verglichen, in denen Lehrpersonen und Sozialpädagogen besonders grossen Wert auf die Planung der beruflichen Zukunft ihrer Schülerinnen und Schüler legten: In diesen Klassen liegt die Anzahl derjenigen, die mit Sozialpädagogen Gespräche über die berufliche Zukunft führen bei 59% (vs. 22% der Schüler aus den Hauptklassen) und bei 80% (vs. 63%), die mit ihren Lehrpersonen sprechen.

Nur das „Führen von Gesprächen über ein persönliches Anliegen“ würde nach vorliegender Definition (vgl. Kap. 5.2, S. 66) noch nicht als „Berufliches Coaching“ bezeichnet werden, was jedoch nicht ausschliesst, dass professionelle Gesprächspartnerinnen wie Lehrpersonen, Sozialpädagoginnen und Berufsberater der DJI-Studie Methoden und Techniken des Coaching einsetzten. Aus den Ergebnissen, d.h. der breiten Nutzung des Gesprächsangebots, geht hervor, dass Gespräche ein Medium darstellen, das Jugendliche nutzen, um sich (beruflich) zu orientieren. Je nach (Gesprächs-)Angebot an der Schule und je nach (Gesprächs-)Möglichkeiten in der eigenen Familie werden die Gesprächspartner eher im inner- oder im ausserschulischen Bereich gesucht. Der Austauschbedarf der jungen Erwachsenen ist gross und Freunde sind auch in dieser Phase wichtige Bezugspersonen. Die Berufsorientierung ist ein wichtiges Thema für die jugendlichen Berufsabgängerinnen, da sie oft den Inhalt von Gesprächen einnimmt. Es zeigt sich, dass Jugendliche über das Medium Sprache in ihren Bedürfnissen abgeholt werden können und dass Beziehung, Vertrauen und lokale Nähe für die Wahl des Gesprächspartners bzw. -partnerin eine Rolle spielen. Es wird deutlich, dass professionelle Hilfe, die niederschwellig zugänglich und im System präsent ist, auch genutzt wird. Worüber in dieser Studie nichts zu erfahren ist, sind die 30% der Jugendlichen, die angeben, selten Gespräche zu führen. Es bleibt unklar, wie sie sich auf ihre berufliche Zukunft vorbereiten und was sie für ihre persönliche Orientierung unternehmen werden.

### *Jobcoaching*

Das Job-Coaching-Projekt der heilpädagogischen Fakultät Köln (1999-2002) machte sich zur Aufgabe, Absolventinnen und Absolventen der Sonderschule für Lernbehinderte eine berufliche Orientierungshilfe zu bieten und damit die Integration der SonderschülerInnen in das reguläre Ausbildungssystem zu fördern. Das Jobcoaching startete in der zehnten Klasse der Sonderschule und begleitete 85 Jugendliche in die Berufsausbildung. Studierende der Universität Köln wurden im Rahmen ihres Studiums und in speziell dafür konzipierten Modulen auf diese Unterstützungsarbeit vorbereitet, bei der sich je zwei Studierende der Betreuung und dem Coaching eines bzw. einer Jugendlichen annahmen. In Super- und Intervisionssitzungen wurde die Arbeit der Studierenden professionell begleitet. Das Begleitkonzept sah vor, die Jugendlichen zum einen in spezifischen Kompetenzen zu fördern und zum anderen, sie kontinuierlich und individuell zu betreuen.

Im Folgenden werden einige Ergebnisse des Job-Coaching-Projekts präsentiert: Die individuelle soziale Betreuung der Jugendlichen wurde von den Lehrpersonen der Sonderschulen als besonders wichtig erachtet, was aus den Ergebnissen der Studie (u.a. Lehrerbefragung) hervorgeht. Aus diesen Einschätzungen wird geschlossen, dass „eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Jobcoach und Jugendlichen für dessen Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung förderlich ist“ (Grünke, Stöcken, Viganske 2002, S. 61f.). Dies zeigt sich gemäss den Autoren auch in den durchgängig positiveren Einschätzungen der persönlichen Kompetenzen der Jugendlichen durch die Lehrer. Der starke Beziehungseffekt (Lernende–Coach) und seine positiven Wirkungen sollten in einem weiteren Forschungsvorhaben spezifischer operationalisiert werden.

Des Weiteren zeigte sich, dass für die erfolgreiche Vermittlung von Sonderschülerinnen und -schülern in den ersten Arbeitsmarkt das Absolvieren von Praktika in potenziell ausbildenden Betrieben elementar wichtig ist. Demnach kommt den Betriebspraktika gerade für Sonderschulabgehende eine besondere Rolle zu. Nebst praktischen Erfahrungen und der Klärung von beruflichen Erwartungen bekommen Jugendliche die Möglichkeit, sich im Betrieb zu bewähren. Damit steigt für sie die Möglichkeit, einen Ausbildungsplatz zu ergattern. Diese Vorteile bestätigten die Eltern der SonderschülerInnen genauso wie die Lehrpersonen und Jobcoaches. Damit Praktikumsplätze geschaffen werden, muss ein intensiver Austausch und eine gute Kooperation zwischen den Betrieben und den Sonderschulen bzw. den Jobcoachs gewährleistet sein. Wie dieser Kontakt im Detail zu gestalten wäre, kann aufgrund der Datelage nicht beantwortet werden. Dazu wäre weitere Forschung in den Betrieben notwendig, um deren Notwendigkeiten und Bedarfslagen zu erkunden (vgl. ebd., S. 63f.; vgl. dazu BSV 2004). Von grosser Bedeutung ist weiter die Zusammenarbeit der Jobcoachs mit den Lehrpersonen. Die Autoren (vgl. Grünke et al., 2002) halten fest, dass die Rolle der Lehrer samt pädagogischem Auftrag in Bezug auf die berufliche Eingliederung ihrer Schülerinnen und Schüler noch stärker zu reflektieren wäre, da die Lehrer eine Schnittstelle zur Elternberatung bilden. Gespräche mit den Eltern sind generell sehr wichtig, da der Einfluss der Eltern auf die Jugendlichen und deren beruflichen Vorstellungen nicht unterschätzt werden darf.

Die Evaluation des Modellversuchs „Forschungs- und Modellprojekt zur beruflichen Eingliederung von lernbeeinträchtigten Jugendlichen“ konnte aufzeigen, dass der Übergang von der Schule in den Beruf mehr als nur das Klären einer Schnittstelle ist und dass er als Prozess begriffen und gestaltet werden muss. Dieser Prozess startet idealerweise in der obligatorischen Ausbildung und zeichnet sich durch eine kontinuierliche Begleitung und Förderung der Jugendlichen bis in die Ausbildung hinein aus. So können Coachinginterventionen wirksam werden und vertrauensvolle Beziehungen, die von grosser Bedeutung sind, sich entwickeln. Im Transitionsprozess sind nicht nur die Jugendlichen zentrale Akteure, sondern auch Lehrpersonen, Eltern, Ausbildungsverantwortliche und Berufsschullehrpersonen. Dieses Netzwerk muss geknüpft und von Personen gepflegt werden, die dafür verantwortlich sind (Aufgabenspektrum der Coachs). Im Anschluss an das Job-Coaching-Projekt stellten sich dem Forscherteam weiterführende Fragen: Diese beziehen sich beispielsweise auf Kennzeichen und Merkmale erfolgreicher Coachingverläufe und die Entwicklung von Erfolgsprädiktoren, auf die Frage, ob Coaching für bestimmte Jugendliche wirksamer ist als für andere und, ob das Konzept des Jobcoaching auch in berufsvorbereitenden Förder- oder Regelschulen erfolgreich eingesetzt werden könnte? Dazu wird von den Autoren bemerkt, dass die Realisation solcher Vorhaben nicht zuletzt auch eine Frage des politischen Willens sei (ebd., S. 66). Grundsätzlich wird empfohlen, die Kooperation mit den Berufsschulen zu intensivieren, weil darin viele der lernbeeinträchtigten Jugendlichen scheitern. Es gilt zu überlegen, inwiefern sich geschulte Jobcoaches für die Eingliederung schwieriger Auszubildender in die Betriebe einsetzen lassen (vgl. ebd. S. 69). Die Beziehung zwischen Coach und Coachee und die Wirkungen in Bezug auf die Bewältigung von negativen Etikettierungen (Stigmata), die durch den Besuch einer Sonderschule zustande kommen, sollen im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

### *Stigma-Management im Job-Coaching*

Die Teilnehmenden des Job-Coaching-Modellprojekts der Universität Köln (1999-2002) wurden durch die „Nachwuchsgruppe Arbeitslosigkeit“ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin im letzten Projektjahr ebenfalls untersucht und mit offenen Interviews befragt. Zwei Fragestellungen standen im Zentrum der Studie „Stigma-Management im Job-Coaching – Berufsorientierungen benachteiligter Jugendlicher“ (vgl. Pfahl 2004): Zum einen die Frage, wie institutionelle Prozesse der Zuordnung der SchülerInnen zur Kategorie „lernbehindert“ und der damit verbundenen negativen Etikettierung Vorschub leisten und wie sie bewirken, dass die Gesellschaft diese Jugendlichen sodann als „defizitär“ einstuft - zum ande-

ren, welche Rolle den Coaches in Bezug auf das Stigma-Management der Jugendlichen zukommt (vgl. S. 144).

Grundsätzlich hält die Autorin fest, dass die Jugendlichen eine spezifische Umgangsweise mit ihrer beschädigten „ICH-Identität“ pflegen, die eine berufliche Integration tendenziell behindert. Sie befinden sich in einer Rückzugshaltung und verhalten sich somit nicht offensiv (genug) gegenüber dem Lehrstellenmarkt, da sie sich in der beruflichen Orientierung im Allgemeinen und durch den Besuch einer Sonderschule für Lernbehinderte im Besonderen benachteiligt fühlen. Pfahl (2004) erkennt auf dem Ausbildungsmarkt Formen der erlernten Hilfslosigkeit, der Selbstbehinderung und der „Selbstselektion“ dieser Jugendlichen, da diese ihre Chancenlosigkeit oft bereits antizipieren (vgl. ebd., S. 145).

Die Theorie von Georg Herbert Mead „Mind, Self & Society“ (1967) ermöglicht eine Spezifizierung der Rolle des Coaches aus Sicht der Jugendlichen und ermöglicht die Klärung der Frage nach dem Stigma-Management im Coaching. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Job-Coaches - in einer gelungenen Coaching-Beziehung - von den Jugendlichen in der Rolle als „wise person“ wahrgenommen werden, die den Jugendlichen gegenüber loyal eingestellt ist und die sie nicht täuscht. Professionell handelnde Coaches sind für sie sodann „particular others“, „die den Jugendlichen universalistische Werte und berufsrollenspezifische Handlungsanforderungen vermitteln, d.h. den „generalized other“ repräsentieren“ (ebd., S. 145). In dieser Rolle werden mit den jungen Erwachsenen langfristige Berufspläne entworfen, mögliche Hindernisse berücksichtigt und spezifische berufliche Handlungsanforderungen geklärt. Dazu gehört beispielsweise die adäquate Ausgestaltung der Rolle als Lehrling, Praktikant oder Berufsschülerin. Als particular other oder als wise person stehen die Coaches den Jugendlichen als Ressource, Ansprechpartner, Orientierungshelfende und Vermittler fachlichen Wissens zur Verfügung. Gelingt es den Coaches in ihrer Rolle als soziales Gegenüber eine emotionale Nähe zu den gecoachten Jugendlichen herzustellen, wirkt das für Jugendliche aufgrund der im Coaching erfahrenen persönlichen und sozialen Anerkennung stärkend auf das Selbstvertrauen. Diese Form der Wertschätzung und der Annahme schafft die Voraussetzung für die Partizipation an den universalistischen Wertvorstellungen und den Bildungsaspirationen, die über den Coach transportiert werden und unterstützt ihr Stigma-Management.

Rückzugshaltungen von Sonderschülerinnen und Sonderschülern können nach der Autorin als durchaus „rational“ bezeichnet werden, denn die Jugendlichen werden durch ihre Segregation in die Schule für Lernbehinderte institutionell zu einem „Rückzug von ihren berufsbezogenen Wünschen und Möglichkeiten“ genötigt (ebd., S. 146). Jugendliche erleben die Zuschreibung der „Lernbehinderung“ als diskreditierend und unterliegen nachfolgend einer Form der „reaktiven Identitätsentwicklung“. Dass der Status des Sonderschülers bzw. -schülerin auch nach der Einmündung ins Berufsleben nicht so leicht abgelegt werden kann, zeigt die Untersuchung von Riedo (2000), der in Bezug auf die Etikettierung festhält, dass es einfacher ist das Label des „schlechten Schülers“ abzulegen als nach der Schule mit dem Stigma der „Sonderschülerin“ umzugehen. Ein Sonderschüler bleibt ein Sonderschüler, eine schlechte Schülerin erlebt den Eintritt in die Berufsbildung als Chance, sich neu zu bewähren.

Die Ergebnisse der Untersuchung zum Stigma-Management machen sehr deutlich, wie wichtig Coaches sind bzw. wie wichtig die professionelle Unterstützung und Begleitung für die Jugendlichen aus Sonderschulen und mit Migrationshintergründen ist. Da Bildungssysteme einer starken nationalen Prägung unterliegen und fehlende Bildungserfahrungen der Eltern, ein bildungsfernes Zuhause oder fehlende soziale Unterstützung durch die Eltern bei der aufwachsenden Generation Bildungs- und Bewältigungslücken hinterlassen, wird professionelle Hilfe am Übergang ins Beschäftigungssystem und ihre kompensatorische Funktion für bestimmte Jugendliche wichtig. Nebst Formen der sozialen Anerkennung werden auch Werte der hiesigen Kultur vermittelt, die sowohl das soziale als auch das kulturelle Kapital der benachteiligten jungen Erwachsenen zu erweitern helfen. Diese Wirkungen können sich nur dann entfalten, wenn es den professionellen Akteuren gelingt, das Vertrauen der Jugendlichen

zu gewinnen. Diesbezüglich verweisen die Ergebnisse auf einen weiteren interessanten Zusammenhang: Die Coaches unterliegen in ihrer Rolle sozialen Zuschreibungen, deren Art und Weise vom Geschlecht des Coach abhängig ist. Weibliche Coaches liefen in der Interaktion mit den Jugendlichen mehr als männliche Coaches Gefahr in ihrer „fürsorglichen bzw. defensiven sozialen (Teil-)rolle ausgenutzt zu werden“ (vgl. Pfahl 2004, S. 147), weshalb das Einnehmen einer professionellen Haltung gegenüber den gecoachten Personen gerade für weibliche Coaches in einer gelungenen Abgrenzung - in Form einer wertschätzenden Arbeitsbeziehung - gegenüber diffusen sozialen Beziehungen besteht. So wird es für die Jugendlichen möglich, sich gegenüber dem Coach persönlich zu öffnen und von den fachlichen und Orientierung gebenden Angeboten zu profitieren (vgl. ebd., S. 148).

Dass Coaching als professionelles Handeln die affektive Dimension, in Form persönlicher und sozialer Anerkennung, mit einschliessen muss, konnte empirisch bestätigt werden. Erst das Wissen der Jugendlichen, sich persönlich wertgeschätzt zu fühlen, machte es ihnen möglich, sich zu öffnen und den Coaches ihre persönlichen Themen anzuvertrauen. Gleichzeitig wurde es den Coaches dadurch möglich, ihre Rolle auszugestalten und auf persönliche Bedürfnisse und Problemlagen der Gecoachten Rücksicht zu nehmen. Coaches werden „als Vertrauenspersonen und fachliche Kompetenzträger [...] von den Jugendlichen akzeptiert und respektiert“ (ebd., S. 150), wenn sie ihnen in ihren Wertorientierungen transparent, offen und wertschätzend begegnen und so Partizipation ermöglichen. Die Herausforderung für die Coaches besteht darin, der paradoxen Anforderung gerecht zu werden, die Jugendlichen einerseits zu fordern, andererseits aber auch zu entlasten.

Das Angebot des Job-Coaching kann als kompensatorische Intervention bezeichnet werden und stellt eine kontinuierliche Einzelfall-Begleitung über einen längeren Zeitraum dar. Die Risiken für die Jugendlichen, an ihrem Stigma in der Berufsausbildung zu scheitern, waren gemäss der Autorin trotz Begleitung innerhalb des Projekts weiterhin zugegen. Trotzdem wirkte das Job-Coaching positiv im Sinne einer vorweggenommenen Sozialisation auf das Verhalten der Jugendlichen und ermöglichte ihnen dadurch, ihre Handlungsspielräume besser auszunutzen (vgl. ebd., S. 151f.). Ebenso wurden durch die Intervention die für die aktuelle Lebensbewältigung wichtigen Prozesse der Selbstorganisation und –sozialisation angestossen und gefördert.

In der Stigma-Untersuchung umfasste Coaching ein Programm, das sowohl das Führen von Gesprächen als auch die Begleitung der Jugendlichen durch eine Ansprechperson beinhaltete. Die Jugendlichen wurden in spezifischen Kompetenzbereichen unterstützt (u.a. Selbstwirksamkeit, Abbau von Hilflosigkeit, Förderung der fluiden Intelligenzleistung, Förderung der beruflichen Qualifikationen, der persönlichen Kompetenzen und betrieblichen Anforderungen). Die Ergebnisse geben Einblicke in die Beziehung zwischen Coach und Coachee, machen Aussagen zur Rolle und deren Ausgestaltung des Coachs und ermöglichen Schlüsse über die dadurch erzeugten Wirkungen. Es zeigte sich, dass die Professionalität der Coaches vor allem durch die Merkmale „affektive Dimension“, „Abgrenzung zu diffusen sozialen Beziehungen“ (besonders für weibliche Coaches) und „Vermittlung zwischen Anspruch und Entlastung“ beschrieben werden kann. Die Jugendlichen vertrauten den Coaches nur dann, wenn diese ihnen offen, transparent im Denken und Handeln sowie persönlich und sozial wertschätzend gegenüber getreten waren. Vertrauen äusserte sich als Anerkennung der Coaches als fachliche Kompetenzträgerinnen durch die Jugendlichen und entstand einerseits durch Betreuungskonstanz sowie durch zeitliche Kontinuität.

#### *Coaching als Instrument beruflicher Qualifizierung*

In ihrer Diplomarbeit gehen Roth und Vorberger (2003) der Frage nach, ob Jugendliche AdressatInnen von Coaching sein können und wo Coachingprozesse in der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher am Übergang Schule-Beruf ansetzen müssten? Die Au-

toren führen in ihrer Literaturarbeit ins Konzept der Lebensphase Jugend ein, stellen theoretische Bezüge im Bereich systemischer und konstruktivistischer Ansätze vor und behandeln die Konzepte Empowerment und Case Management. Danach beschreiben sie das Coachingkonzept in seiner Herkunft und Entwicklung.

Eine Literaturrecherche zeigt, dass sich pädagogisches Handeln in der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher durch eine „breite integrative sozial-, berufs- und sonderpädagogische Kompetenz“ auszuweisen hat (ebd., S. 35), und dass eine „passgenaue Förderung und die Entwicklung passgenauer Förderinstrumente“ (S. 35f.) handlungsleitend sein müssen. Gefördert werden sollen: Handlungskompetenz, Ganzheitlichkeit, Lebensweltbezug, Individualisierung und Partizipation der Jugendlichen. Wichtig sind dabei ressourcenorientierte Förderkonzepte mit genauen Analysen der Fähigkeiten und Potenziale der jungen Erwachsenen. Coaching ist nach den Autoren dann ein Ansatz zur Förderung benachteiligter Jugendlicher, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind. Dazu gehören acht Kriterien, die für ein *Handlungskonzept Coaching* Ansätze zur beruflichen Qualifizierung Jugendlicher liefern (vgl. dazu auch Rauen 2002, S.69):

1. Prozessorientierung,
2. Beziehungsbasis,
3. Implizite Ziele,
4. Transparenz,
5. Konzept,
6. Dauer,
7. Adressat,
8. Qualifikation.

Konzepte sind gemäss den Autoren Leitfäden für die pädagogische Praxis bzw. Handlungsmodelle, die Ziele, Inhalte, Methoden und Verfahren sinnhaft miteinander verbinden (vgl. ebd., S. 80). Ein Konzept beinhaltet nebst Theoriebestandteilen (z.B. Menschenbilder und Grundhaltungen) auch Komponenten wie Reflexion und Evaluation von Wirkungszusammenhängen und professionelle Haltungen.

Das Handlungskonzept „Coaching im Übergang Schule-Beruf“ wird als personenzentrierte Einzelberatung beschrieben (definiert), die prozessorientiert angelegt ist und verschiedene soziale Rollen aufgreift und behandelt. Im Zusammenhang mit berufsqualifizierenden Massnahmen kommt Coaching die Rolle zu, Jugendliche von der Berufsorientierung bis zum Einstieg in die Berufsausbildung und darüber hinaus begleitend zu unterstützen. Ein spezielles Moment wird in der kommunikativen Begegnung zwischen Coach und Coachee gesehen. Neben beruflichen können auch persönliche Themen besprochen werden: Dabei sollen acht besondere Eigenschaften in Kombination berücksichtigt werden: Prozessorientierung, Beziehungsbasis, Implizite Ziele<sup>39</sup>, Transparenz, Konzept, Dauer, Adressat, Qualifikation (vgl. ebd., S. 82f.).

Die Autoren haben festgestellt, dass sich drei der genannten acht Kriterien unterscheiden, wenn sie die Merkmale eines Coaching zur Förderung benachteiligter Jugendlicher mit den *Merkmale des Coaching für Führungskräfte* vergleichen (vgl. ebd., S. 64):

1. Prozessorientierung

Coaching ist ein interaktiver, personorientierter Beratungs- und Betreuungsprozess, der die verschiedenen sozialen Rollen des Menschen zum Thema beinhalten kann, anstelle von: *Coaching ist ein interaktiver, personorientierter Beratungs- und Betreuungsprozess der berufliche und private Inhalte umfassen kann.*

---

<sup>39</sup> Ein implizites Ziel von Coaching ist die Förderung von Selbstreflexion und –wahrnehmung sowie von Selbstbewusstsein und Verantwortung, was auch präventiven Charakter hat und die Hilfe zur Selbsthilfe realisiert.



## 2. Adressat

Coaching richtet sich an eine bestimmte Person (...) und deren Berufsausübung, anstelle von: *Coaching richtet sich an eine Person mit Führungsverantwortung und/oder Managementaufgaben.*

## 3. Qualifikation

Coaching wird durch Professionelle mit erziehungswissenschaftlichem Hintergrund sowie mit praktischen Erfahrungen bezüglich der Anliegen des oder der Gecoachten praktiziert, anstelle von: *Coaching wird von Beraterinnen und Beratern mit psychologischen und betriebswirtschaftlichen Kenntnissen praktiziert.*

Diese Unterscheidung verweist darauf, dass bei der Bestimmung von Coaching bezugsgruppenabhängige und -unabhängige Kriterien zu berücksichtigen sind. Zu den letzteren gehören die *Grundhaltung*, *Zielsetzung* und *Dauer*, die in Ergänzung zu obiger Aufzählung übergreifende Gültigkeit beanspruchen. Hier sind zwischen dem Führungskräfte-Coaching und dem Coaching von Jugendlichen keine Unterschiede erkennbar.

Mit Blick auf die Bezugsgruppe der Jugendlichen stellen Roth und Vorberger (2003) fest, dass Coaching ein gutes Instrument zur Förderung von benachteiligten Personen darstellt, das den Förderprozess und das methodische Handeln stringent, zielgerichtet und transparent spiegelt. Die Autoren konnten in ihrer Arbeit zeigen, dass im Rahmen einer individuellen Förderplanung durch einen permanenten Zielvereinbarungsprozess erreicht werden kann, dass die Jugendlichen zur Übernahme von *Selbstverantwortung* und zur *Selbstregulierung* befähigt werden (vgl. ebd., S. 96). Weiter erreicht der Bereich der sozialen Arbeit durch die Übernahme des Coachingansatzes nach den Autoren eine Imageaufwertung und die Chance, sich von der Defizitorientierung zu lösen. Coaching kann unter dieser Perspektive durch die Fortschreibung des Empowermentansatzes als *Instrument zur aktiven Förderung von benachteiligten Jugendlichen* eingesetzt werden. Damit verbunden ist die Hoffnung, dass der stigmatisierende Begriff der „Benachteiligung“ im Zuge von Coaching überflüssig wird. Abschließend beurteilen Roth und Vorberger (2003) Coaching als Gesamtkonzept, das unter Berücksichtigung folgender Punkte die Arbeit mit Jugendlichen bereichert (S. 97):

- „Transparenz und Partizipation
- Ergebnisorientiertheit
- Freiwilligkeit im direkten Kontakt
- Symmetrische Beziehung
- Kontinuierliche Rückkoppelung
- Hierarchiefreier Raum
- Zielvereinbarung als Evaluationskriterium
- AdressatInnen sind Motor
- alle sozialen Rollen können thematisiert werden.“

Forschungsdesiderate beziehen sich auf die Evaluationsforschung und hier massgeblich auf die Untersuchung der im Coaching eingesetzten Methodenkombinationen sowie deren Wirkungen (vgl. Kap. 5.6.1, S. 80). Man verspricht sich davon Erkenntnisse in Bezug auf eine theoretische Fortschreibung und Fundierung der Ressourcenorientierung im Empowermentansatz und die Überführung der Ergebnisse in ein Handlungskonzept zur Förderung benachteiligter Jugendlicher.

### *Organisationsexternes Coaching*

Das Bundesprogramm zum Lehrstellenbeschluss 2<sup>40</sup> hatte im Bereich der niederschweligen Angebote in der Schweiz zum Ziel, geeignete Förderungsmöglichkeiten für Jugendliche am Übergang von der Schule in den Beruf zu etablieren. In diesem Abschnitt werden ausgewählte Ergebnisse aus der Studie „Evaluation individuelles Coaching in der Berufsbildung“ berichtet (vgl. Kobi 2004). Es wurden Jugendliche mit erschwerten Startbedingungen in den Beruf untersucht, die während ihrer Ausbildung durch ein Coachingprogramm Unterstützung erhielten. Die Untersuchung versuchte zu ergründen, ob mittels Coaching ein Ausbildungsabbruch verhindert werden könne, und ob Coaching auch nach Abschluss der Intervention nachhaltige Effekte hinterlassen würde. Aus den ca. 80 Gesprächen mit Jugendlichen, Ausbildungsverantwortlichen, zuständigen Berufsfachschullehrpersonen, den finanzierenden Stellen und den Coachingverantwortlichen über drei Erhebungszeitpunkte hinweg resultierten folgende Stärken und Schwierigkeiten der Coachingpraxis (ebd., S. 41ff.):

- Das individualisierende Vorgehen bewährte sich und wurde von den Beteiligten geschätzt. Coaching wurde in der Studie gleichermassen als systemisches wie auch personenzentriertes Vorgehen aufgefasst. Mit den Jugendlichen wurde beispielsweise ein individueller Förderplan erstellt, in dem der systemische Bezugsrahmen wie das familiäre Umfeld, der Arbeitsplatz oder die Schule mit berücksichtigt wurden.
- Die untersuchten Coaches übernahmen zusätzlich Netzwerkarbeit zwischen wichtigen Ausbildungspartnern, d.h. die Jugendlichen wurden genauso unterstützt wie z.B. Lehrmeisterinnen, Ausbildungsverantwortliche und so genannte finanzierende Stellen (z.B. der Sozialdienst).
- Jugendliche schätzten es, neben berufsbezogenen Themen auch private Angelegenheiten mit dem Coach besprechen zu können.
- Als äusserst wertvoll wurde die Kontinuität in der Betreuung erlebt. Coachingverantwortliche sollten demnach über einen längeren Zeitraum zur Verfügung stehen, weil durch „langdauernde Zusammenarbeit mit derselben Person Vertrauen zu den Jugendlichen aufgebaut werden kann.“ (ebd., S. 47).
- Entsprechend wurde festgestellt, dass einem verordneten Coaching aus Sicht der Jugendlichen die Funktion einer Kontrollinstanz zugeschrieben wurde und dass damit die Vertrauensbildung zwischen Jugendlichen und Coach beeinträchtigt war. Die Beeinträchtigung des Vertrauensverhältnisses war nicht ausschliesslich der Fall, trotzdem sollte der „Freiwilligkeit der Inanspruchnahme von Coaching“ hohe Priorität eingeräumt werden: Bei einer Massnahmenverordnung von aussen nimmt die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen die Ausbildung abbrechen, gemäss der Autorin zu (ebd., S. 41).

Im Bereich der Coachingwirkungen wird in der Studie von Kobi (2004) Ähnliches berichtet wie in den bereits zitierten Untersuchungen dieses Kapitels: Das Selbstvertrauen der Jugendlichen wird durch Coaching erhöht sowie ihre arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen (z.B. Zuverlässigkeit) verbessert. Zusätzlich konnten Konflikteskalationen durch die gute Beziehung zur Coachingverantwortlichen vermieden werden bzw. Probleme konnten thematisiert werden. Die Frage, weshalb Jugendliche ihre Ausbildung trotz Coaching abbrechen (in der Studie

---

<sup>40</sup> Lehrstellenbeschluss 2 (LSB2): Ein Programm des Bundes mit Kantonen und Sozialpartnern  
<http://www.bbt.admin.ch/print/berufsbil/projekte/lsb2/d/index.htm> (17.04.2006)

betrifft dies vier von 13 begleiteten Jugendlichen), konnte nur explorativ beantwortet werden. Gründe dafür könnten die Folgenden sein (vgl. ebd., S. 40ff.):

- die Ausbildung wurde von den Jugendlichen als Notlösung betrachtet;
- das Coaching wurde z.B. durch die Jugendanwaltschaft oder das Sozialamt verordnet;
- die Jugendlichen standen nicht im Zentrum des Coaching, sondern eher die Partner im Netzwerk;
- die Kooperation im Netzwerk war schwierig;
- das Umfeld des oder der Jugendlichen war ungünstig, womit hauptsächlich die fehlende unterstützende Haltung und eine problematische Einstellung der Eltern und Freunde gegenüber der Ausbildung gemeint sind.

Eine Herausforderung für eine erfolgreiche Integration der Jugendlichen in die (Erwerbs-)Gesellschaft wurde in der Nachbetreuung der Jugendlichen gesehen. Kurz nach der Berufsausbildung (am Übergang ins Erwerbsleben) sah sich wiederum niemand für die Jugendlichen verantwortlich, zudem fehlten die finanziellen Mittel, um die Coachingmassnahmen weiterführen zu können. Oftmals griffen die Jugendlichen auf ihre alten Coaches zurück und fragten diese erneut um Hilfe und Unterstützung an. An sich ein gutes Zeichen, wäre vorher geklärt worden, wer für die dadurch entstandenen Kosten hätte aufkommen müssen. Durch das organisationsexterne Coachingangebot sahen sich primär die Lehrbetriebe entlastet, da sie durch das externe Coaching Rückhalt im Umgang mit schwierigen Jugendlichen erhielten. Berufsfachschulen meldeten zurück, dass sie auch ohne Coaching zurechtgekommen wären. Dies erstaunt deshalb, da festgestellt werden konnte, dass gerade schwierige Jugendliche oftmals an den Anforderungen der Berufsfachschule scheitern. Die Rückmeldung könnte so aufgefasst werden, dass das Scheitern der Jugendlichen offenbar nicht als belastendes Ereignis wahrgenommen und die Verantwortung nicht den Berufslehrpersonen übertragen wurde. Die finanzierenden Stellen, insbesondere das Sozialamt, waren um die fachlich kompetente Unterstützung und Entlastung durch das Coaching froh. Eine erfolgreiche Berufsintegration gelang, gemäss den Ergebnissen der Studie, der Hälfte der gecoachten Jugendlichen.

Diese Ergebnisse verweisen auf zwei weitere wichtige Elemente des Coaching von benachteiligten Jugendlichen bzw. von Jugendlichen mit erschwerten Startbedingungen: Einerseits erhöht die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme der Massnahme sowohl die Wahrscheinlichkeit der Kontinuität von Coaching (mit dem Effekt einer erhöhten Vertrauensbildung), andererseits ist es den Jugendlichen wichtig, neben berufsbezogenen Themen auch persönliche und private Anliegen ins Coachingsetting hineinzutragen. Hier zeigt sich ein weiterer Unterschied zum Führungskräfte-Coaching; dieses beschränkt sich nämlich vermehrt auf berufliche Situationen.

### *Coaching als Fördermassnahme*

Der österreichische Professor Hubert Brenn von der Pädagogischen Akademie der Diözese Innsbruck evaluierte 1998 ein Coachingprojekt, das mit Studierenden durchgeführt wurde. Das Ziel bestand darin, die thematische Auseinandersetzung und die Selbstreflexion der Studierenden zu fördern. Im Projekt übernahmen Praxislehrpersonen die Rolle der Coaches. Brenn fand heraus, dass durch personenorientierte Umgangs- und Kommunikationsformen im beraterischen Setting eine Offenheit geschaffen werden kann, die ermöglicht, dass über alles geredet werden darf, ohne dass beeinträchtigende Konsequenzen befürchtet werden müssen. Eine Voraussetzung für erfolgreiches Coaching wird im gegenseitigen Respekt und Wertschätzung sowie in der Offenheit und Partnerschaftlichkeit gesehen. „Diese Offenheit ermöglicht (...) ein Sich-als-Person-erleben-Können“ (Brenn/Öhler 1998). Auf der Basis von Vertrauen und einem „Sich-angenommen-Fühlen kann das Lernen an den Sachen einsetzen und erfolgreich sein“ (ebd.). Brenn & Öhler konnten nachweisen, dass durch Coaching die Fähig-

keit der adäquaten Selbsteinschätzung der Coachees wuchs. Die Coaching-Adressaten bestanden wie bereits erwähnt aus Studierenden einer pädagogischen Akademie und sind daher nicht mit benachteiligten Jugendlichen zu vergleichen. Dennoch ist die Tatsache, dass Praxislehrpersonen in einem solchen Setting erfolgreich coachen konnten für die vorliegende Arbeit ein interessantes Ergebnis.

Die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Coaching (gegenseitiger Respekt, Wertschätzung, Offenheit, Partnerschaftlichkeit) kommen auch in der vorliegenden Untersuchung zur Sprache. In der Studie wird im Besonderen auf drei emotionale Wirkungsmomente des Coaching hingewiesen: 1. Die Gecoachten bekommen die Möglichkeit, sich selbst zu erleben; 2. sie fühlen sich angenommen; 3. sie werden befähigt, sich motiviert Dingen zuzuwenden, die ihnen wichtig sind. Im Ergebnis resultiert ein adäquateres Selbstbild der Lernenden, das sowohl Stärken und Schwächen als auch Chancen und Risiken beinhaltet.

### 5.6.3 Schlussfolgerungen und Fragestellungen

Dieses Kapitel fasst die für diese Arbeit wichtigsten und empirisch abgestützten Ergebnisse und Forschungslücken der bisher vorgestellten Coachingstudien aus dem Bildungsbereich zusammen. Es macht damit ausserdem noch einmal die Grundlagen, Bedingungen und Voraussetzungen deutlich, an denen sich das vorliegende Forschungsprojekt „*Coaching in der Berufsbildung*“ orientiert.

#### *Ausgewählt, Ergebnisse*

- I. Coaching arbeitet eher klärungs- als verhaltensorientiert. Dies kann jedoch durch den Einsatz von vermehrt verhaltensorientierten Techniken gesteuert werden.
- II. Förderung und Individualisierung sind zwei Begriffe, die erst im Zusammenhang mit Coaching als Begleitmassnahme im Bildungsbereich wichtig werden.
- III. Die Möglichkeit, mit Bezugspersonen zur persönlichen Klärung und Orientierung Gespräche zu führen, wird von vielen Jugendlichen am Übergang von der Schule in den Beruf regelmässig genutzt. Gibt es dafür an den Schulen professionelle Gesprächsangebote von Lehrpersonen oder Sozialpädagogen, werden diese stark genutzt. Männliche Jugendliche sprechen besser auf professionelle Gesprächspartner an als weibliche.
- IV. Eine vertrauensvolle Beziehung zum Coach, das Absolvieren von Praktika (vorbereitend auf die Berufsbildung), eine gute Kooperation zwischen Coach, Betrieb, Schule und Lehrpersonen (als Schnittstelle zu den Eltern) sowie eine gute Beziehung zur Berufsfachschule nach Ausbildungsstart unterstützen den Erfolg des Jobcoaching massgeblich.
- V. Die wichtigsten Moderatoren für den Vertrauensaufbau und die Stärkung des Selbstvertrauens der benachteiligten Jugendlichen liegen in der Beziehung zwischen Coach und Coachee und sind emotionale Nähe, persönliche und soziale Anerkennung sowie die fachliche Kompetenz des Coach
- VI. Die Abgrenzung von diffusen sozialen Beziehungen und Zuneigung im Sinne einer wertschätzenden Arbeitsbeziehung bestimmen die Haltung professioneller Coaches im Bildungsbereich. Eine integrative sozial-, berufs- und sonderpädagogische Kompetenz ist zusätzlich auszuweisen.
- VII. Coaching kann als kontinuierliche Einzelfall-Begleitung bezeichnet werden, in der sowohl persönliche als auch berufliche Themen zur Sprache kommen. Coaching zeichnet sich durch eine ressourcenorientierte Haltung aus und aktiviert Jugendliche sowohl person- als auch systemorientiert.

- VIII. Der Förderung von Handlungskompetenz kommt eine besondere Rolle zu. Diese erfolgt über individuelle Förderpläne und durch einen permanenten Zielvereinbarungsprozess, der die Übernahme von Selbstverantwortung und die Verbesserung von Selbstregulationsfähigkeiten unterstützt. Gleichzeitig werden über die inhaltliche Auseinandersetzung die Selbstreflexionsfähigkeit der Lernenden und die Fähigkeit zu einer adäquaten Selbsteinschätzung gefördert.
- IX. Die „freiwillige“ Inanspruchnahme des Angebots ist unmittelbar für den Vertrauensaufbau zum Coach wichtig, mittelbar ist sie für die Entfaltung der Interventionswirkungen wichtig.
- X. Das freiwillig eingegangene, offene Beratungssetting schafft für Jugendliche unter der Bedingung einer Vertrauensbeziehung zum Coach eine Situation, in der über alles geredet werden kann, ohne dass sie beeinträchtigende Konsequenzen zu befürchten haben. Partnerschaftlichkeit, gegenseitiger Respekt und Wertschätzung stehen im Vordergrund.

### *Forschungsdesiderate*

Zum Coaching-Forschungsstand sowohl von Führungspersonen als auch von benachteiligten Jugendlichen oder von Personen in Ausbildung lässt sich einheitlich festhalten, dass Forschungsbedarf in folgenden Punkten besteht:

- |      |   |  |
|------|---|--|
| I.   | Wirksamkeit eingesetzter Methoden         | Die Methodenverwendung im Coaching und die damit erreichten Wirkungen müssen im Detail geprüft und untersucht werden. Dazu braucht es eine präzise Aufzeichnung des Coachingsettings und seiner Gestaltung inklusive der eingesetzten Gesprächsführungstechniken und Strukturierungshilfen.  |
| II.  | quasi-experimentelle Untersuchungsdesigns | Mit solchen Designs könnte erreicht werden, dass das Coaching-Setting besser standardisiert und kontrolliert würde, sodass die Coaching-Effekte isoliert und person- und interventionsabhängige Differenzen ermittelt werden könnten. Dass dies in der Praxis sehr schwierig ist, zeigen die vielen Ex-Post-Untersuchungen, in denen die geocachte Personen und die Coaches erst im Anschluss an die Coaching-Intervention auf entsprechende Wirkungen hin befragt werden. Gemessen werden vor allem Wirkungszuschreibungen, die von weiteren Variablen moderiert werden. Der Orientierungswert dieser Untersuchungen ist nicht zu unterschätzen, obwohl die Ergebnisse nicht die Aussagekraft einer experimentellen Untersuchung haben. |
| III. | Längsschnitte mit Methodentriangulation   | Gefordert sind Studien, die ihre Erhebungen auf mehrere Messzeitpunkte abstützen und die verschiedene Erhebungsmethoden einsetzen. Neben quantitativen sind auch qualitative Vorgehensweisen nötig, da sich Coaching in Beziehungen und Dialogen vollzieht. Qualitative Verfahren passen somit adäquater zu den Coachingvoraussetzungen und -bedingungen, indem sie das einzelne Individuum und das Milieu mitberücksichtigen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse für die Schlussfolgerungen fruchtbar machen. Zugleich hat sich ein multiperspektivisches Vorgehen (z.B. die Befragung von mehreren Personen aus dem Umfeld des Coachingnehmers) sehr bewährt.   |
| IV.  | Grundlagenforschung und Theoriebildung    | Es fehlen weitestgehend empirisch abgesicherte Gesamtkonzepte zum Coaching mit Aussagen zu den Adressatinnen, Methoden-Indikationen und Wirkungen.   |
| V.   | Kontextabhängigkeit des                   | Es ist weitgehend ungeklärt welchen Anteil das private Umfeld  |

Coachingerfolgs	am Coachingerfolg ausmacht oder inwiefern sich der Coachingerfolg je nach Ort (Schule, Betrieb, Institut) und Art des Coaching (organisationsextern bzw. –intern) unterscheidet?
VI. Organisationsinternes Coaching im Bildungsbereich	Zum organisationsinternen Coaching im Bildungsbereich (d.h. Ausbildungsverantwortliche in Lehrbetrieben werden selbst als Coach aktiv) liegen praktisch keine Untersuchungen vor.
VII. Fachgerechte Terminologie	Es gilt zu klären, inwiefern der Coachingbegriff für den Bildungsbereich anzupassen ist und z.B. als „Pädagogisches Coaching“ oder „Förderorientiertes Coaching“ bezeichnet werden soll, um sich vom „Executive Coaching“ abzugrenzen.

Die vorliegende Studie untersucht das ausbildungsvorbereitende und -begleitende Coaching in verschiedenen Kontexten: In Berufsfachschulen, berufsvorbereitenden Berufswahlschulen, in Lehrbetrieben und so genannten organisationsexternen Initiativen. Für den Start des Projekts wurden 23 Fachkräfte aus dem Berufsbildungsfeld mit der Coachingaufgabe beauftragt und durch einen Lehrgang auf ihre Rolle als Ausbildungsverantwortliche oder als externe Partner vorbereitet. Die Coachingarbeit wurde während der Projektphase (2001-2004) kollegial und fachkundig begleitet (mittels Super-Coach) und wissenschaftlich evaluiert. Die Initiative steht im Zusammenhang mit der Einführung des neuen Berufsbildungsgesetzes (2004) und der damit anzubietenden fachkundigen individuellen Begleitung (FiB) im Rahmen der zweijährigen Grundbildung, welche die Anlehre - ein niederschwelliges Angebot für Jugendliche aus Schultypen mit Grundanforderungen, Sonderschulen und Sonderklassen - ersetzt.

#### *Forschungsleitende Fragestellungen*

Bevor in diesem Abschnitt die Fragestellung aus Kapitel 1.2 auf dem Hintergrund der Coaching-Forschungsergebnisse präzisiert vorgestellt wird, muss vorgängig auf zwei Sachverhalte hingewiesen werden: Die in dieser Arbeit vorgestellte Untersuchung hat zwei bedeutende Anliegen: 1. Die Betonung der Coaching-Wirkungen (d.h. der auf die Intervention zurückführbaren Veränderungen, die sich über die gesamte Projektzeit hinweg gezeigt haben), des Längsschnitts (Erhebung an mehreren Messzeitpunkten) sowie der Coachingpraxis (Berücksichtigung der Kontextabhängigkeit und der Modellausprägungen). 2. Die multiperspektivische Erhebung der Coaching-Wirkungen, d.h., die Befragungen wurden bei mehreren Personengruppen (Coaches, gecoachte Jugendliche, nicht coachende Ausbildungspartner) durchgeführt, um die subjektiven Einschätzungen gegenseitig abzusichern. Im Folgenden werden die Fragestellungen in Bezug auf einzelne Coachingaspekte präsentiert:

#### *Coachingpraxis*

1. Wie erfolgreich kann ein Coachingkonzept mit bestimmten Bezugstheorien, Techniken und Verfahren über einen Lehrgang in die Berufspraxis transferiert werden und welche Coachingpraxen entwickeln sich in den verschiedenen Anwendungskontexten?

#### *Coachingkompetenz*

2. Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen dem Kompetenzselbstbild der Coaches und dem Coaching-Feedback durch die gecoachten Jugendlichen?

#### *Coachingtechniken und –verfahren*

3. Welche Techniken und Verfahren lassen sich beim Coaching von Jugendlichen wirkungsvoll einsetzen und unterstützen die professionellen Akteure massgeblich in ihrer Ausbildungsarbeit?

#### *Coachingwirkungen*

Jugendliche:

4. Wie gut sprechen Jugendliche auf das Coaching an, d.h. in welchen Kompetenzbereichen werden massgebliche Wirkungen wahrgenommen und wie verändert sich diese Wahrnehmung über die Projektzeit hinweg?
5. Inwiefern und in welchen Bereichen nehmen nicht coachende Ausbildungspartner Veränderungen bei den gecoachten Jugendlichen wahr?
6. Gibt es Jugendliche, die besser auf Coaching ansprechen als andere und welche explorativen Antworten lassen sich dazu finden?
7. Welche Kompetenzselbstbilder zeichnen Jugendliche am Übergang in die Berufsbildung und inwiefern gibt es Unterschiede in Bezug auf den bisher besuchten Schultyp bzw. in Bezug auf die Anschlusslösung?

Ausbildungsverantwortliche:

8. In welchen Bereichen nehmen die Coaches Veränderungen bei sich selber und ihrer Art und Weise auszubilden wahr?
9. Verändern sich Ausbildungsverantwortliche in den Augen der Jugendlichen in ihrer Art und Weise sie auszubilden oder ihnen zu begegnen? Was schätzen Jugendliche an dieser neuen Art der Zusammenarbeit?

Die Spezifika zum Untersuchungsdesign, zum Vorgehen und zur Planung der Studie sowie zu den eingesetzten Instrumenten sind in Kapitel 6 ausführlich dokumentiert. In Bezug auf die für die Untersuchung leitenden Bezugstheorien werden in Kapitel 6.5.3 die untersuchungsleitenden Fragestellungen im Bereich „Coaching als interventive Massnahme“ abschliessend definiert.

## **TEIL V: FORSCHUNG UND DESIGN**

### **6. Forschungsablauf und methodisches Vorgehen**

Die wissenschaftliche Sonderpädagogik verfolgt das Ziel, Bedingungen des besonderen pädagogischen Handelns zu beschreiben und zu erklären sowie Handlungswissen zu generieren, das zeigt, wie besondere pädagogischen Massnahmen unter bestimmten Bedingungen zu Erfolgen und Nebeneffekten führen (vgl. Wember 2003). Die Entwürfe sonderpädagogischen Handelns und deren Validität sind dann jeweils in der Praxis zu prüfen (ebd., S. 34). Die Theoriekonstruktion schliesst den Kreis im forschungslogischen Dreischritt: Intervention, Evaluation, Theoriebildung.

Die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Coachingintervention können als eine *besondere Form pädagogischen Handelns* bezeichnet werden. Es ist von Interesse über diese Studie zu erfahren, ob die Coachingqualifikation der Berufsbildnerinnen und –bildner zu einer Erweiterung ihrer berufsintegrativen Kompetenzen<sup>41</sup> führte. Die *Erfolge und Nebeneffekte* werden über die Umsetzung von Coaching in die Praxis und die dadurch erzeugten Wirkungen erforscht. Die Erarbeitung *theoretischer Grundlagen* für die Förderung, Positionierung und Etablierung von Coaching in der Berufsbildung schliessen die Arbeit ab. Dieses Kapitel beschreibt die Forschungsanlage, die der Klärung der in Kapitel 5.6.3 formulierten Fragestellungen dient und präzisiert den Zugang zum Forschungsgegenstand über folgende Teilkapitel:

- Kap. 6.1: Projektorganisation und –anlage
- Kap. 6.2: Coachingqualifikation im Lehrgang
- Kap. 6.3: Untersuchungsdesign
- Kap. 6.4: Untersuchungsplanung
- Kap. 6.5: Forschungsaktivitäten
- Kap. 6.6: Erhebungsverfahren und –instrumente
- Kap. 6.7: Auswertungsverfahren

---

<sup>41</sup> Berufsintegrative Kompetenzen werden in diesem Zusammenhang verstanden als „exklusionsvermeidendes, erfolgreiches Handeln“. Dies in Anlehnung an Mandl und Krause (2001), die Kompetenz „als ein System von Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln... (S. 7)“ definieren.



## 6.1 Konstruktion der Intervention

Das neue Berufsbildungsgesetz in der Schweiz sieht vor, dass den individuellen Bedürfnissen der Lernenden im Rahmen der neu geschaffenen *zweijährigen beruflichen Grundbildung mit Attest* besonders Rechnung getragen werden kann. Das Gesetz spricht in diesem Zusammenhang von der Möglichkeit, Jugendlichen bei gefährdetem Bildungserfolg eine so genannte „Fachkundige individuelle Begleitung“, FiB, begleitend zur Seite zu stellen (Gesetzestext vgl. S. 59). Im Hinblick auf diese Neuerung im Berufsbildungsgesetz und bezüglich der Frage wie die FiB ausgestaltet werden könnte, hat der Kanton Zürich durch das Mittelschul- und Berufsbildungsamt (MBA) im Rahmen des Lehrstellenbeschlusses 2<sup>42</sup> eine Reihe von Projekten unter dem Titel „Coaching in der Berufsbildung“ gestartet mit dem Ziel, die Inhalte der *Fachkundigen individuellen Begleitung* näher zu bestimmen. Unter der FiB wird zu Projektbeginn eine Form der Lernbegleitung für Lehrlinge mit Lernschwierigkeiten verstanden.

### 6.1.1 Projektorganisation

An der Organisation des Projekts sind verschiedene Partner beteiligt. Die Leitung des Rahmenprojekts obliegt dem Mittelschul- und Berufsbildungsamt (MBA), die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation dem Institut für Sonderpädagogik (ISP) der Universität Zürich, Lehrstuhl Prof. Dr. Wilfried Schley. Das vorliegende Forschungsprojekt wird von drei Personen mit unterschiedlichen Aufgaben bearbeitet: Prof. Dr. Wilfried Schley verfolgt die strategische Projektleitung, lic. phil. Silvia Pool ist für die operative Leitung des Projekts zuständig, cand. lic.phil. Julia Antweiler hat sich im Rahmen ihrer Lizentiatsarbeit schwerpunktmässig mit der Untersuchung der Coachees befasst. Des Weiteren sind Ausbildungsverantwortliche aus Schulen und Lehrbetrieben sowie Personen aus verschiedenen Institutionen der Berufsbildung Teilnehmende am Projekt. Das Coachingangebot richtet sich an die Jugendlichen, die in den jeweiligen Ausbildungskontexten geschult bzw. beraten und begleitet werden.

Abbildung 1 zeigt die Projektorganisation mit den teilnehmenden Institutionen und Initiativen inklusive der jeweiligen Anzahl coachender Personen (vgl. N).

---

<sup>42</sup> Im Zusammenhang mit der Disbalance von Lehrstellenangebot und –nachfrage initiierte der Bund zwei Lehrstellenbeschlüsse (LSB1/2) und sprach sich für Sofortmassnahmen zur Sicherung und Erweiterung des Lehrstellenangebots sowie für innovative Projekte auf der Sekundarstufe II aus. Dies in Kooperation mit den Kantonen, Berufsverbänden und Institutionen (vgl. <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/>) (29.07.06).

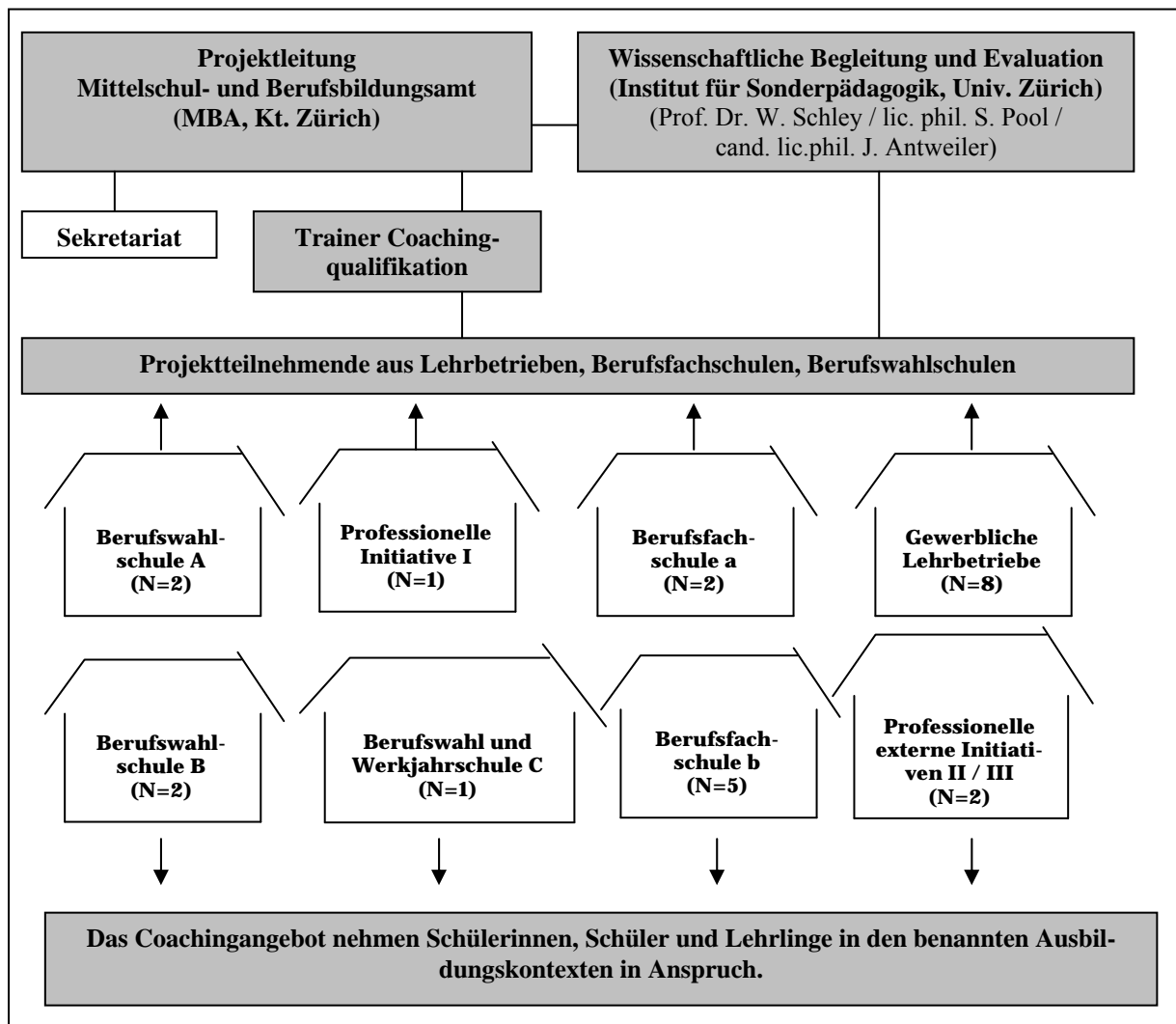
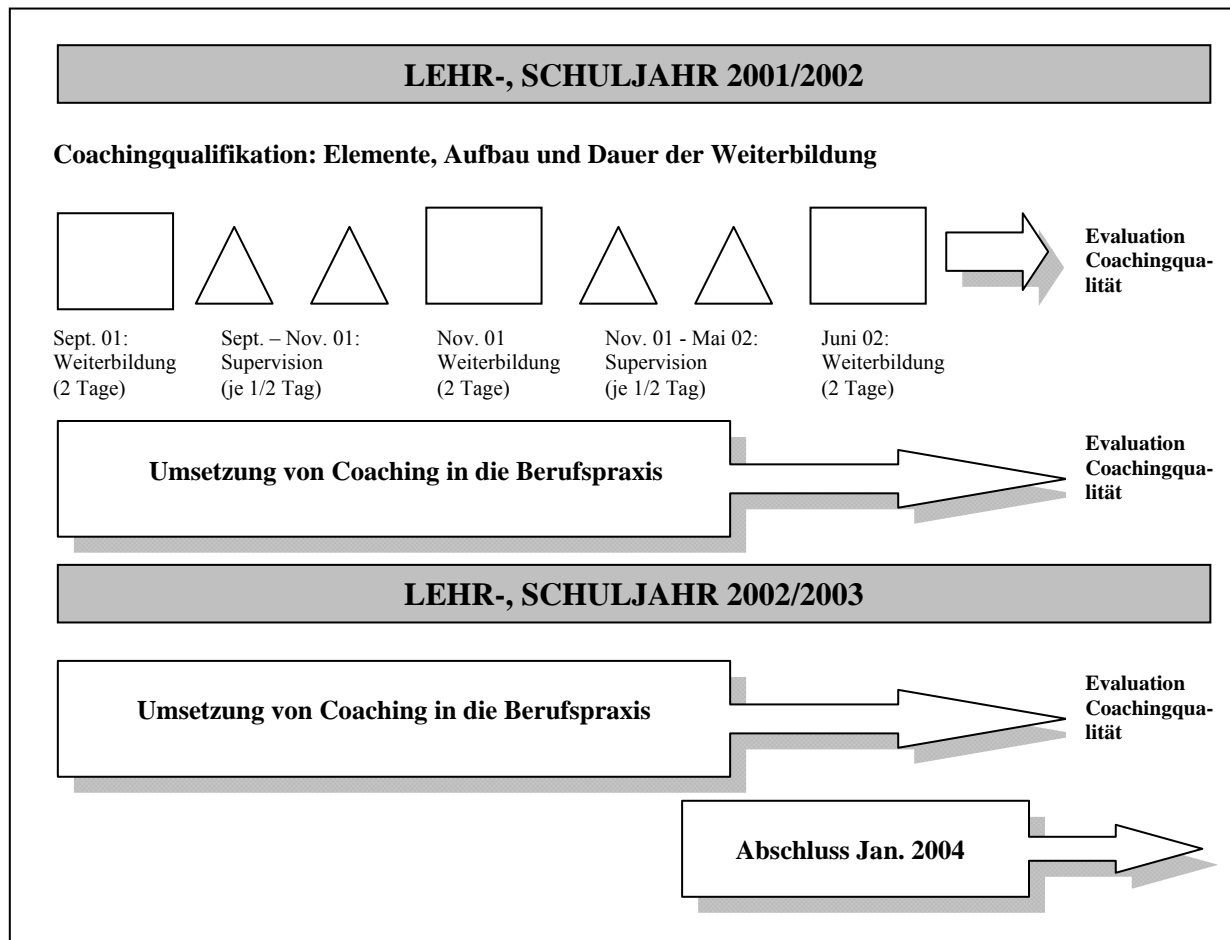


Abbildung 1: Projektorganisation und teilnehmende Institutionen und Initiativen.

### 6.1.2 Projektanlage

Das Projekt „Coaching in der Berufsbildung“ ist über drei Jahre (2001-2004) angelegt worden und besteht aus den Elementen a) Coachingqualifikation und b) Evaluation der Coachingqualität in der Berufspraxis. Die folgende Abbildung xy veranschaulicht die Projektanlage in ihren Bausteinen:



**Abbildung 2: Projektanlage „Coaching in der Berufsbildung“ 2001-2004.**

Die Coachingqualifikation umfasst insgesamt acht Tage und findet im ersten Projektjahr statt. Zwischen Weiterbildungsmodulen an jeweils zwei aufeinanderfolgenden Tagen liegen Supervisionstreffen von der Dauer zu je einem halben Tag. An diesen Treffen werden in kollegialen Teamcoachingrunden Fallbesprechungen in berufsfeldhomogenen Gruppen durchgeführt und die aktuelle Coachingpraxis reflektiert. Die Projektteilnehmenden führen bereits nach dem ersten Weiterbildungsmodul Coaching in ihre Berufspraxis ein und sammeln so damit erste Erfahrungen.

### 6.1.3 Die Coaches

Insgesamt haben 23 Ausbildungsverantwortliche am Projekt teilgenommen (vgl. N in Abb. 3)<sup>43</sup>, die nach einem Projektjahr gegen 200 Jugendliche als (potenzielle) Coachingnehmende benennen (vgl. Tab. 3).

<sup>43</sup> Nebst der natürlichen Fluktuation von Personen aufgrund von Stellen- und Wohnortswechsel im Laufe des Projekts ist im Sept. 2001 eine Lehrperson aus der Berufsfachschule nach dem Coachinglehrgang aus dem Projekt ausgetreten. Die Person konnte den Zugang zum Coaching in der vermittelten Form nicht finden und sich nicht vorstellen, die jugendlichen Auszubildenden in diesem Sinne zu beraten und zu unterstützen. Offenbar kollidierte sowohl die Philosophie des Coachingmodells als auch die dazu eingeführten Modelle, Theorien, Techniken und Verfahren mit der Haltung und Unterrichtsphilosophie der entsprechenden Person.

**Tabelle 3: Anzahl Lehrlinge in den Ausbildungskontexten mit denen ein Coaching durchgeführt wurde bzw. gelegentlich ein Coaching stattfindet (Stand: Aug. 2002).**

Coaching-Kontexte	Betrieb / Schule / Institution	Anzahl Lehrlinge (***)	
		Geplantes Coaching	Gelegentl. Coaching
Berufsfachschulen	BSF	31	40
Integrierter Kontext / Berufswahlschulen	BWS	50	8
	Berufswahl- und Werkjahr	6	11
	Professionelle Initiative I (*)	10	
Gastro- und gewerbliche Betriebe	Carrosseriewerk	1	
	Metallbau	3	5
	Bauunternehmung	1	2
	Spezialhandwerk	2	
	Catering (**b)	1	4
	Schreinerei und Küchenbau		1
Externe Professionelle Coachinginitiativen	Professionelle Coachinginitiativen II / III (*)	29	
<b>Total</b>	<b>21 Personen</b>	<b>134</b>	<b>71</b>
(*)	keine Teilnahme an der Coachingqualifizierung		
(**)	eine Person aus dem Ausbildungskontext ist nach dem 1. Coachingqualifizierungsmodul (Sept. 01) aus dem Projekt ausgestiegen (Gründe: Stellenwechsel (b); kein Interesse mehr (a))		
(***)	diese Angaben beruhen auf einer Erhebung bei den Coaches (Quelle: Dokument MBA (SA), 27.08.02)		

Nach dem ersten Projektjahr (Sommer 2003) zeigte sich, dass pro Berufsbildner zwischen einer und 24 Jugendlichen gecoacht wurden. Diese Anzahl ist abhängig vom Coachingkontext, Schule oder Lehrbetrieb, und der Betriebsgrösse (mehrere Auszubildende vs. ein Auszubildender). Der zeitliche Aufwand pro Coaching beträgt durchschnittlich 84 Minuten. Vereinzelt betrug die Coachingzeit nur 30 Minuten, bei grösseren Gruppen erhöhte sich die Investition bis max. 3 Stunden. Die Anstellungsverhältnisse der Coaches bewegten sich zwischen 30% und 100%.

Die Ausbildungsverantwortlichen weisen ein Durchschnittsalter von 46 Jahren auf (Altersspanne zwischen 42 und 53 Jahren) und gelten als erfahrene Berufsfachleute. Die Coaches stehen seit durchschnittlich 17 Jahren im Dienste der Berufsbildung. Drei Personen geben an, in einer kleinen Schule zu unterrichten, fünf in einer mittelgrossen und vier in einer grossen. Sechs kleine und mittlere Betriebe sind nebst einem Grossbetrieb im Projekt vertreten. Besonders nennenswerte Merkmale der beteiligten Institutionen sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

**Tabelle 4: Nennenswerte Merkmale der Coachingkontexte.**

Berufsfachschule (BFS)	Berufswahlschule (BWS)	Lehrbetriebe (LB)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Berufspraktischer Unterricht mit Werkstatt</li> <li>- Persönliche Gespräche</li> <li>- Praxisbezogener Unterricht</li> <li>- Selbstgesteuertes Lernen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Praxisnaher Unterricht / Fachexkursionen / Schnupperwochen / Berufswahlkunde (2 Lektionen / Woche)</li> <li>- maximale SchülerInnenbetreuung während 40 Schulwochen (1 Schuljahr)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Werkstattchef übernimmt einen grossen Teil des Coachings als Mittelemann.</li> <li>- Meine Auszubildenden sind auf den Baustellen verstreut (ca. 70%); 30% besuchen die Berufsschule; Coaching wird auch zu privaten Themen der Coaches durchgeführt.</li> <li>- Ich hatte umständehalber dieses Jahr keinen Auszubildenden zu coachen.</li> <li>- Persönlichkeit, Direktheit und Offenheit</li> </ul>

### 6.1.4 Die Coachees

Wie in Abbildung und Tabelle 3 dargestellt kommen die zu coachenden Auszubildenden aus verschiedenen Kontexten und Institutionen:

- Berufsfachschule (BFS)
- Berufswahlschule (BWS)
- Lehrbetrieb (LB)
- Professionelle Coachinginitiativen (PCI)

Über die Verteilung der effektiv gecoachten Jugendlichen auf die Ausbildungsverantwortlichen und ihre -kontexte gibt Tabelle 5 Auskunft:

**Tabelle 5: Anzahl effektiv gecoachter und befragter Jugendlicher zu Projektbeginn (pro Kontext).**

	Lehrpersonen		Lehrmeister/in	Professionelle Coachinginitiativen			
Coaching-Kontext	BFS	BWS	Lehrbetrieb	I	II	III	Gesamt
Anzahl Coaches	7	5	8	1	1	1	23
Anzahl Coachees	26 (38%)	23 (33%)	10 (15%)	8 (12%)	2 (3%)	(8) <sup>44</sup>	69 (100%)

Von den zu Projektbeginn im Juni 2002 befragten Jugendlichen besuchten 26 Personen (38%) die Berufswahlschule, 23 Personen (33%) die Berufsfachschule, 10 Personen (15%) kommen aus Lehrbetrieben, 8 Personen (12%) absolvieren das erste Jahr einer beruflichen Grundbildung im Gastronomiebereich und 2 Personen (3%) absolvieren regelmässige Coachinggespräche bei einer externen professionellen Initiative.

In Tabelle 6 sind die demografischen Angaben aller befragten Jugendlichen unter Berücksichtigung der verschiedenen Kontexte zusammengestellt. Die Prozentangaben beziehen sich immer auf die Grundgesamtheit der 69 Auszubildenden, die befragt werden.

**Tabelle 6: Übersicht zu den demografischen Angaben der befragten Auszubildenden (N=69).**

Coachingkontext							
		BFS	BWS	Betriebe	PCI I	PCI II	Gesamt
		%(N)	%(N)	%(N)	%(N)	%(N)	%(N)
<b>Gesamtanzahl</b>		37.7(26)	33.3(23)	14.5(10)	11.6(8)	2.9(2)	<b>100(69)</b>
<b>Geschlecht</b>	Weiblich	0	17.4(12)	2.9(2)	7.3(5)	2.9(2)	30.4(21)
	Männlich	37.7(26)	15.9(11)	11.6(8)	4.4(3)	0	69.6(48)
<b>Alter</b>	16-jährig	2.9(2)	8.7(6)	0	0	0	11.6(8)
	17-jährig	11.6(8)	20.3(14)	1.4(1)	5.8(4)	0	39.1(27)
	18-jährig	11.6(8)	2.9(2)	5.8(4)	2.9(2)	0	23.2(16)
	19-jährig	7.3(5)	1.4(1)	0	2.9(2)	1.4(1)	13.0(9)
	20-jährig	1.4(1)	0	4.4(3)	0	1.4(1)	7.3(5)
	Sonstige	2.9(2)	0	2.9(2)	0	0	5.8(4)
<b>Schulbildung</b>	Sonderschule	5.8(4)	1.4(1)	0	1.4(1)	0	8.7(6)

<sup>44</sup> Die professionelle Coachinginitiative III hatte vor Projektstart bereits eine externe Evaluation in Auftrag gegeben, weshalb die Jugendlichen im Rahmen der vorliegenden Arbeit aufgrund der Überlastungsgefahr nicht befragt wurden. Die Ergebnisse der externen Evaluation liegen zur Einsicht vor (vgl. Kobi, 2002/2003/2004).

	Sek C	20.3(14)	15.9(11)	2.9(2)	8.7(6)	0	47.8(33)
	Sek B	10.1(7)	10.1(7)	10.1(7)	1.4(1)	0	31.9(22)
	Sek A	0	2.9(2)	1.4(1)	0	1.4(1)	5.8(4)
	Integrations- schule	0	2.9(2)	0	0	0	2.9(2)
	Sonstige	1.4(1)	0	0	0	1.4(1)	2.9(2)
<b>Muttersprache</b>	Deutsch	17.4(12)	13.0(9)	13.0(9)	2.9(2)	2.9(2)	49.3(34)
	Albanisch	13.0(9)	11.6(8)	0	2.9(2)	0	27.5(19)
	Türkisch	2.9(2)	5.8(4)	0	5.8(4)	0	14.5(10)
	Jugoslawisch	1.4(1)	1.4(1)	0	0	0	2.9(2)
	Italienisch	1.4(1)	0	1.4(1)	0	0	2.9(2)
	Sonstige	1.4(1)	1.4(1)	0	0	0	2.9(2)
<b>Jahre in der Schweiz</b>	hier geboren	21.7(15)	15.9(11)	14.5(10)	2.9(2)	2.9(2)	58.0(40)
	> 11 Jahre	5.8(4)	2.9(2)	0	4.4(3)	0	13.0(9)
	5 - 10 Jahre	8.7(6)	2.9(2)	0	1.4(1)	0	13.0(9)
	½ - 5 Jahre	1.4(1)	11.6(8)	0	2.9(2)	0	15.9(11)
<b>Nationalität</b>	Schweiz	15.9(11)	13.0(9)	13.0(9)	5.8(4)	2.9(2)	50.7(35)
	Ex-Jugoslawien	14.5(10)	13.0(9)	0	1.4(1)	0	29.0(20)
	Türkei	2.9(2)	5.8(4)	0	4.4(3)	0	13.0(9)
	Italien	1.4(1)	0	1.4(1)	0	0	2.9(2)
	Sonstige	2.9(2)	1.4(1)	0	0	0	4.4(3)
<b>Berufsbereich</b>	Technisch	26.1(18)	14.5(10)	1.4(1)	0	0	42.0(29)
	Detailhandel	0	10.1(7)	0	4.4(3)	0	14.5(10)
	Handwerk	2.9(2)	1.4(1)	8.7(6)	0	0	13.0(9)
	Gastronomie	0	0	1.4(1)	7.3(5)	0	8.7(6)
	KV	0	0	2.9(2)	0	1.4(1)	4.4(3)
	Sonstige	0	4.4(3)	0	0	1.4(1)	5.8(4)
	Keine Angaben	8.7(6)	2.9(2)	0	0	0	11.6(8)

Insgesamt 57 Personen (83%), also sämtliche Auszubildende aus der Berufswahlschule<sup>45</sup>, der Berufsfachschule und der Professionellen Initiative I, befinden sich in einer Anlehre, was den grössten Anteil der befragten Auszubildenden ausmacht.

Männliche Auszubildende sind mit 48 Personen (70%) im Vergleich zu den 21 weiblichen Auszubildenden (30%) mehr als doppelt so häufig vertreten. Dieser grosse Anteil an männlichen Auszubildenden erklärt sich aus der Wahl der Institutionen und der Berufsausrichtung der 38 Jugendlichen im handwerklichen und technischen Bereich (55%). Damit sind beispielsweise Berufsausbildungen zum Hauswart, Mechapraktiker oder Automechaniker gemeint.

Fast alle Auszubildenden (87%) befinden sich im Alter zwischen 16 und 19 Jahren und damit in ihrer beruflichen Erstausbildung. Die obligatorische Ausbildung schliessen 33 Personen (48%) auf dem Niveau C im Bereich der Grundanforderungen der Sekundarschule ab, 6 Personen (9%) weisen einen Sonderschulabschluss vor und 2 Jugendliche (3%) besuchten eine Integrationsschule, womit Ausbildungsangebote im Regelschulbereich mit sonderpädagogischer Unterstützung gemeint sind. Somit starten 60% der gecoachten Jugendlichen ihre nachobligatorische Berufsausbildung auf dem Grundanforderungsniveau. 22 Personen (32%) er-

<sup>45</sup> In den teilnehmenden Institutionen wurde parallel zum Coaching-Rahmenprojekt erprobt, das 10. Schuljahr (Berufswahljahr, Werkjahr) als erstes Lehrjahr für die Anlehre anzurechnen.

reichten den Sekundarabschluss B und 6 Personen (9%) haben eine höhere Schulbildung vorzuweisen.

Schweizerdeutsch oder Deutsch als Muttersprache sprechen 34 Personen (49%). 51% der Befragten sind schweizerischer Staatsangehörigkeit<sup>46</sup>, 20 Personen (29%) kommen aus Ex-Jugoslawien und 13% der Jugendlichen aus der Türkei. In der Schweiz sind 58% aller Auszubildender geboren und aufgewachsen; 27% leben seit fünf bis zehn Jahren in der Schweiz und 15% mehr als zehn Jahre. Neben Deutsch wird bei den Auszubildenden zu Hause massgeblich Albanisch (26%) und Türkisch (17%) gesprochen.

---

<sup>46</sup> 49% Jugendliche ausländischer Nationalität entspricht einer Überrepräsentanz bezüglich dieses Merkmals in vorliegender Stichprobe, was mitunter auf die besondere Ausgangslage zum Coaching verweist. Im schweizerischen Bildungssystem sind durchschnittlich 23.7% der Kinder und Jugendlichen nicht schweizerischer Nationalität. Es ist bekannt, dass diese Jugendlichen am Übergang vor besonderen Herausforderungen stehen und deshalb in Ausbildungsgefässen wie der „beruflichen Grundbildung mit Attest“ und in „Berufswahlschulen“ aufgrund erfolgloser Ausbildungsplatzsuche überdurchschnittlich vertreten sind.

## 6.2 Die Coachingqualifikation im Lehrgang

Die Kapitel 5.2 und 5.3 verweisen bereits auf den Entwicklungsbedarf der Coachingtheoriebildung. Das „bezugstheoretische“ Feld ist vielfältig und durch verschiedene Coachingkonzepte mit stark praxeologischem Charakter geprägt. Überschneidungen der diversen Konzepte finden sich bei der starken Personzentrierung im Beratungs- und Betreuungsprozesses, bei der Wichtigkeit der Beratungsbeziehung und bezüglich der Intervention beim Fokus auf berufliche und private Anliegen aus dem Umfeld der gecoachten Person. Coaching zielt auf die Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeiten und auf die Förderung der Klienten ab. Sie dient der Hilfe zur Selbsthilfe und der Übernahme von Selbstverantwortung. Dabei kommen der Situationsklärung und der persönlichen Orientierung, der Freiwilligkeit der Inanspruchnahme wie auch der Förderung der Handlungskompetenz über einen fortlaufenden Zielvereinbarungsprozess eine wichtige Rolle zu.

Davon ausgehend wurde ein qualifizierender Lehrgang entwickelt, der sich an folgenden Fragen orientierte:

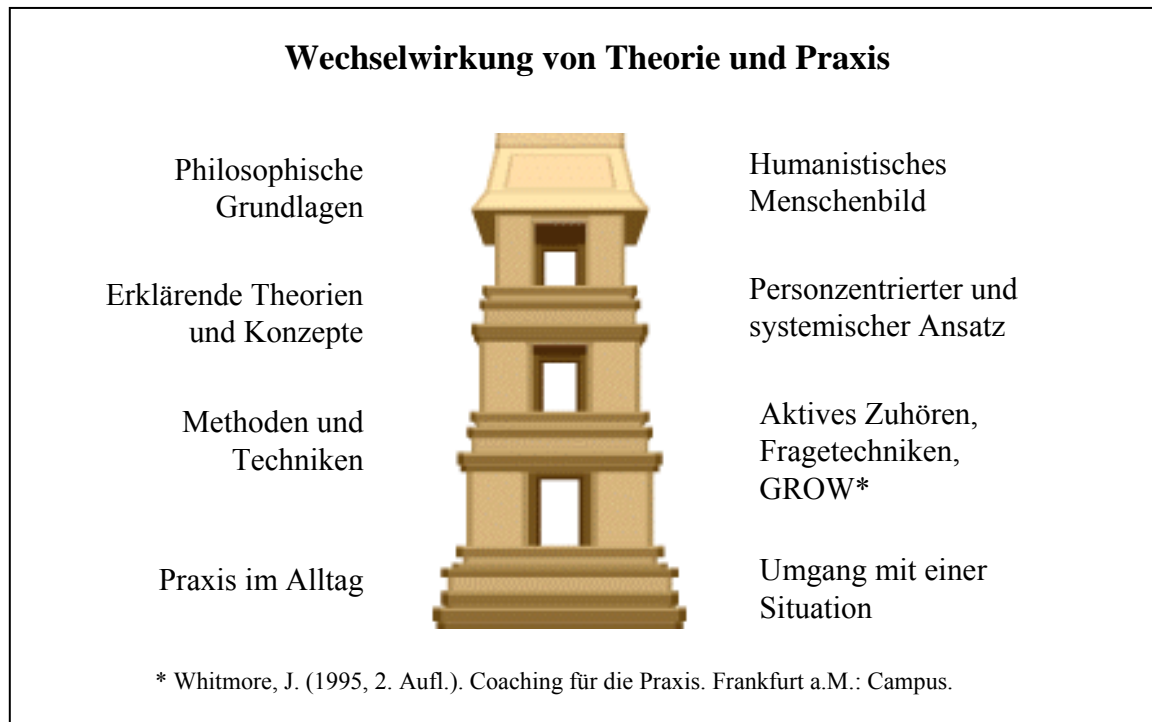
- a) Welche Form der Expertise benötigen Lehrpersonen und Lehrlingsverantwortliche, um Coaching in Schule und Betrieb sinnvoll und effektiv einsetzen zu können?
- b) Welches Coachingverständnis ist für die Förderung und Begleitung von leistungsschwachen Jugendlichen in der Berufsbildung tragend?
- c) Wie kann Coaching als individuelle Fördermassnahme im Ausbildungskontext eingesetzt werden?

Das Ziel des Lehrgangs war, die Teilnehmenden zu befähigen, Coaching in der Schule und im (Lehr-)Betrieb als individuelle Fördermassnahme einzusetzen und ihre bisherige Rollenkompetenz zu erweitern (vgl. Bürki 2003, S. 31).

### 6.2.1 Das Coachingkonzept

Der qualifizierende Lehrgang zum Coach befähigt die Ausbildungsverantwortlichen zum *Fördern und Begleiten von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten in Berufsschulen und Lehrbetrieben* und orientiert sich an ausgewählten Methoden. Der im Training durch einen professionellen Coach und Berater vermittelte Coachingansatz wird nicht als Technik verstanden, sondern als umfassendes Konzept, welches den Teilnehmenden ermöglichen soll, sich persönlichen Einstellungen, Haltungen und Verhaltensformen bewusst zu werden, sie zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern. Das Ziel war, dass die Teilnehmenden durch die neuen Erkenntnisse zu einer personzentrierten Haltung gegenüber ihrem Coachee fanden sowie befähigt wurden, die Auszubildenden in ihren Lernprozessen professionell zu unterstützen, zu begleiten und zu fördern. Coaching orientiert sich nach Bürki (2003, S. 31) an Werten und Haltungen und nicht an Bewertungen und Doktrinen, es fokussiert anstelle von Problemen Ziele und sucht vielmehr nach Ressourcen, als sich an Defiziten festzuklammern. Coaching fördert selbstbestimmtes, anstatt fremdbestimmtes Lernen. Die Elemente der Qualifikation lassen sich am besten anhand der folgenden Darstellung näher erläutern:





**Abbildung 3: Elemente der Coachingqualifikation (Pool 2006, S. 503 in Anlehnung an Bürki 2003).**

In der Abbildung 3 ist die besondere Darstellungsform der Wechselwirkung von Theorie und Praxis (Turm) zu beachten.. Sie ist so zu verstehen, dass das, was Coachende im Kopf und im Herzen tragen, der Turmspitze und den oberen Etagen zugeordnet ist und das, was sich täglich in Ausbildungssituationen ereignet, in den unteren Bereichen dargestellt wird. Das Coaching-Konzept lässt sich (vergleiche Turmdarstellung in Abb. 3) auf vier Ebenen näher bestimmen (a.a.O.):

1. Die Turmspitze stellt zugleich Idee und Grundlage des Konzepts dar, nämlich die Überzeugung und Grundhaltung, dass Menschen aktive, reflexive, sich selbst steuernde und aktualisierende Wesen sind mit der Tendenz, sich selbst zu erhalten und zu entfalten.
2. Daraus sind personenzentrierte und konstruktivistisch orientierte Konzepte (Wertschätzung, Empathie, Kongruenz, Wirklichkeitskonstruktion) und systemorientierte Ansätze abgeleitet (Blick auf Person und Situation).
3. Die Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Coachee sowie die Haltung des Coach gegenüber dem Gecoachten sind leitend, was die Wahl der Techniken und Methoden betrifft. Zur Gesprächsstrukturierung bieten sich beispielsweise an: Aktives Zuhören, besondere Fragetechniken, Reframing und die GROW-Methode (Whitmore 1995)<sup>47</sup>.
4. Die konkreten Interventionssituationen und Handlungsanlässe im Berufs- und Praxisfeld werden durch das breitere Fundament im untersten Segment abgebildet.

Dieser Darstellungsform liegt ein Coachingverständnis zugrunde, das auf den speziellen Werten und Haltungen der humanistischen Philosophie und Psychologie beruht, das eine systemische Sichtweise miteinbezieht und auf eine dialogische Beziehungsgestaltung sowie auf klare Konzepte, Methoden und Techniken setzt. Eines der grundlegenden Ziele des Trainings lag in

<sup>47</sup> GROW ist nach Whitmore (1995) definiert als: G: Goal; R: Reality; O: Options; W: Will

der Haltungsänderung der Teilnehmenden, d.h. es wurde bezweckt, Verhaltensweisen zu überprüfen und die darin enthaltene „Haltung“ zu ändern. Weitere Qualifikationsziele umfassten:

- Coaching als Philosophie mit bestimmten Werten und Haltungen kennenzulernen,
- Coaching als personenzentriertes-systemorientiertes Konzept zu erfahren,
- Coaching als klare Methode und handlungsweisende Technik verstehen zu lernen und
- Coaching im jeweiligen beruflichen Kontext praktizieren zu können.

Eine zentrale Herausforderung an ein ganzheitliches Coaching-Konzept erkennt der Autor in der „Kohärenz zwischen der anthropologischen Grundüberzeugung, den Bezugstheorien, dem methodischen Vorgehen und den verwendeten Techniken und der Praxis. (...). So wäre z.B. eine Praxis, die im Widerspruch zu zentralen Überzeugungen des übergeordneten Menschenbildes steht, kritisch zu hinterfragen“ (Bürki 2003, S. 29). Die Coachingkompetenz wird sowohl als Handlungskompetenz aufgefasst, die konkret zur Anwendung von ausgewählten Methoden und Techniken in bestimmten Situationen befähigen sollte, als auch als Wissenskompetenz, die über das Kennenlernen von Konzepten und Bezugstheorien aufgebaut wird.

Das Coachingkonzept, das den Teilnehmenden vermittelt wurde, orientiert sich an einer *konstruktivistischen Sichtweise*, wonach Personen je verschiedene Wirklichkeiten konstruieren und die Sichtweisen von Lehrenden und Lernenden entsprechend unterschiedlich sein können (vgl. Berner 2002, S. 157). In dieser Hinsicht hilft Coaching Sichtweisen offen zu legen und dahinter liegende Haltungen, Erwartungen, Bedürfnisse und Wünsche zu benennen sowie über die intensive Gesprächskultur die jedem Menschen eigene Selbstaktualisierungstendenz zu fördern. Aus der Jugendforschung ist bekannt, dass der Tendenz zur Selbstaktualisierung und Selbstfindung gerade in der Phase der Identitätsentwicklung grosse Bedeutung zukommt<sup>48</sup>. Diese personorientierte Perspektive wird im Coachingkonzept von Bürki (2003) durch eine systemische Sichtweise ergänzt, die die Person als Akteurin in verschiedenen Systemen unter der Voraussetzung betrachtet, dass diese ihr Denken und Handeln an den für sie relevanten Bezugssystemen orientiert. Dieser *Blick auf das System* ermöglicht, die Schule und Ausbildung von Jugendlichen als Sub- oder Bezugssysteme eines grösseren und umfassenderen Gesellschaftssystems zu verstehen, welche zudem die Systeme der Familie und der Peergruppe ergänzen. Der Einbezug all dieser Systeme ist für den Erfolg des Coaching von Bedeutung.

## 6.2.2 Elemente des Coachingkonzepts

In diesem Kapitel wird der Aufbau des Lehrgangs vertieft beschrieben. Die verwendeten Begriffe und Konzepte sollen im Rahmen des Notwendigen näher bestimmt werden, wobei be-

---

<sup>48</sup> Nach der Definition von Rogers setzt sich das Selbst aus Wahrnehmungen der Dinge, d.h. aus ihren Abbildungen, zusammen. Das Selbst hat eine für den Organismus lebenswichtige und orientierende Funktion. Die Funktionen des menschlichen Organismus sind nach Rogers darauf gerichtet das Selbst zu erhalten und es weiter zu entwickeln. Dies geschieht in Prozessen der Erweiterung, Differenzierung und Integration. Diese Tendenz der Aktualisierung des Selbst nennt Rogers Selbstaktualisierungstendenz. Sie ist auf die permanente Weiterentwicklung des eigenen Selbst und des Selbstwertes gerichtet (vgl. Biermann-Ratjen, Eckert, Schwartz 2003).

wusst auf eine zu detaillierte Wiedergabe von Kurselementen zu Gunsten des Verständnisses verzichtet werden soll.

### *Theorien und Konzepte*

Die personenzentrierte Haltung des Coach bestimmt massgeblich die Begegnung zwischen einem Ausbildungsverantwortlichen und dem zu coachenden Jugendlichen. Unter *Empathie*, einem wichtigen Element der personenzentrierten Haltung, wird das einfühlsame Verstehen von Problemen, Bedeutungen, Gedanken, Wünschen und Bewertungen aus Sicht der Coachingnehmenden verstanden, aber auch die Fähigkeit, diese Empathie den Ratsuchenden zu kommunizieren. Als *Wertschätzung* wird das anerkennende und bedingungslos positive Herantreten an eine Person mit ihren Schwierigkeiten und Eigenheiten bezeichnet. Mit *Kongruenz*, dem dritten Begriff dieser spezifischen seelisch-geistigen Einstellung des Coach, ist die Fähigkeit gemeint, jungen Erwachsenen in der Coachingsituation authentisch und echt gegenüber treten zu können. Dies bedingt eine permanente kritische Reflexion eigener Vorurteile sowie situativ entstehender Gedanken und Gefühle, einschliesslich deren Benennung, falls dies für den Beratungsprozess von Relevanz ist. Das vermittelnde Moment zwischen Person und System wird im Dialog gesehen. Das *dialogzentrierte Vorgehen* im Coachinggespräch ermöglicht Jugendlichen, durch eine Analyse ihrer Ausgangslage und durch die Bestimmung der persönlichen und beruflichen Ziele, in einen Veränderungsprozess einzusteigen.

### *Coachingprozess und Coachinggespräch*

Die Moderation des Coachinggesprächs obliegt dem Coach. „Es ist hilfreich, wenn der Coach eine innere Vorstellung über den Ablauf eines Coachinggesprächs mitbringt“ (Bürki 2003, S. 30). So kann ein Prozess initiiert und gestaltet werden, der es möglich macht, „erreichbare Ziele zu finden, neue Ressourcen zu entdecken und Motivation durch selbstbestimmtes Lernen zu wecken“ (a.a.O.). Das Coachinggespräch ist das Herzstück des Konzepts. Um die Wichtigkeit der Strukturierung des Coachingsettings hervorzuheben, wurde im Bereich der Gesprächsführung auf eine Technik zurückgegriffen, die den Coachingverlauf zielorientiert in Bezug auf die Lösungs- und Ressourcenorientierung unterstützt. Das GROW-Modell nach Whitmore (1995) erfüllt diese Anforderungen. Es wird im Folgenden genauer erläutert (Bürki 2003, S. 30):

1. **G**(oal) -> Ziel: Was ist das Ziel?
2. **R**(eality) -> Aktuell: Wie ist es jetzt?
3. **O**(ptions) -> Alternativen: Welche Optionen haben Sie?
4. **W**(ill) -> Umsetzung: Was werden Sie tun?

Die Ergebnisse des Coachinggesprächs (siehe Punkt 4: „Will“) münden in eine verbindliche schriftliche Lernzielvereinbarung, die wiederum Ausgangspunkt für das nächste Coaching sein kann. „Zudem lassen sich Meilensteine festlegen, wo Feedbackschleifen, Zwischenberichte oder Zielkorrekturen möglich sind“ (a.a.O.). Durch das Gespräch und diesen Kontrakt wird der Veränderungsprozess eingeleitet. Das Bewusstsein, dass Coaches mitunter Veränderungsmanagerinnen bzw. -manager sind, ist für die Ausgestaltung der professionellen Rolle wichtig, da der Coachingprozess meist über mehrere Sitzungen verläuft, wodurch Coaches auch *Prozessbegleitende* auf dem Weg zur Zielrealisierung werden.

### *Veränderungsmanagement*

Veränderung wird im Rahmen dieses Coachingkonzepts in Anlehnung an Senge (1999) als Weg verstanden, der von einer bestehenden Ordnung weg zu einer neuen Ordnung führt, wobei unterwegs eine Phase der Instabilität und Irritation durchlebt wird. Dem *Veränderungsmanagement* kommt dabei eine wichtige Rolle zu: Coaching in solchen Veränderungsprozessen anzubieten bedeutet, den Menschen auf ihrem Weg Erfahrungsfelder zu eröffnen, ihnen zugestehen, Fehler und Kreatives zuzulassen, unvollständige Prozesse zu ermöglichen, sich mit auf den Weg zu machen und den Coachee beim Explorieren neuer Lösungswege zu unterstützen. Um auf diesem Weg erfolgreich sein zu können, ist die Klärung gegenseitiger Erwartungen an das Coaching grundlegend wichtig: Sie fördert die Motivation der Beteiligten und schafft überhaupt erst die Voraussetzungen für ein Prozessgelingen. Um den Einstieg in den Veränderungsprozess zu unterstützen, ist das Einsetzen verschiedener Fragetechniken sehr wichtig. Im Rahmen des vorliegenden Lehrgangs wurden folgende Fragen eingeübt (vgl. unveröffentlichte Kursmaterialien, Bürki 2001, S. 16):

1. Fragen nach Daten und Fakten,
2. Fragen nach der inneren Abbildung,
3. Fragen nach Verhalten und Verhaltensmustern,
4. Kontextfragen,
5. Unterscheidungsfragen,
6. Fragen nach Tratsch und Klatsch,
7. Zirkuläre Fragen,
8. Hypothetische Fragen,
9. Zukunftsfragen.

Diese Fragetechniken kommen im Coachinggespräch abwechselnd zur Anwendung, je nach Anliegen der Coachingnehmer und je nach Gesprächsverlauf. Die aufgelisteten Frageformen (1. bis 9.) zeigen auf, dass Coaching als Beratungsform primär keine Ratschläge erteilen will, sondern vielmehr nach Situationen, Handlungen, Verhaltensweisen und Zielen fragt. Im Coachinglehrgang hat sich die Kurzformel „Fragen nicht sagen!“ etabliert und bewährt. Um die Wichtigkeit des Fragenstellens zu unterstreichen, startete das erste Qualifikationsmodul des Coachinglehrgangs selbst gleich im Fragemodus: Im Rahmen eines gegenseitigen Interviews mussten die Teilnehmenden Daten zu folgenden Leitfragen sammeln:

- a) Welche Fähigkeiten bringen Sie als Lehrperson, als Lehrmeisterin oder als professioneller Coach mit – was können Sie gut?
- b) Welche Überzeugungen, Haltungen und Werte leiten Sie?
- c) Welche Ziele möchten Sie durch den Besuch des Coachinglehrgangs erreichen – was möchten Sie lernen?

In diesen Fragen kommt die für einen Coachingprozess zentrale Grundhaltung zum Ausdruck, die aus folgenden Elementen besteht: Sinnorientierung, Zielorientierung, Ressourcenorientierung und die Orientierung am selbstbestimmten und selbstinitiierten Lernen (vgl. Bürki 2003).

### *Supervision*

Ein den Lehrgang ergänzendes und die Coaches in ihrem Professionalisierungsprozess unterstützendes Angebot waren die Supervisionssitzungen, die jeweils zwischen den Trainingmodulen in kontexthomogenen Gruppen von fünf bis sechs Teilnehmenden stattfanden (im Anhang, vgl. 2., ist das Verlaufsprotokoll einer Sitzung nachzulesen). Die Sitzungsstruktur orientierte sich am GROW-Modell, was ergänzend zur Fallbearbeitung zu einer zunehmenden Sicherheit der Teilnehmenden im Umgang mit dieser Methode zur Gesprächsführung führte. Gemäss Bürki (2003) erfordert Coaching „die Bereitschaft, eigene Bewertungsmaßstäbe zurückzustellen und sich auf den inneren Bezugsrahmen des Coachees (Auszubildender) einzulassen. Das heisst, seine Gefühle und sein Erleben sowie deren Bewertung zu verstehen [...]“ (S. 33). Im Coachinglehrgang förderte die kollegiale Arbeit an exemplarischen Fällen den Aufbau dieser Bereitschaft. Bei der Arbeit an Fallbeispielen stand das Denken, Fühlen und Handeln des Coach im Zentrum und wurde zum Gegenstand der kollegialen Reflexion. Die Herausforderungen lagen sowohl in der Entwicklung der Fähigkeit, Jugendliche in ihren jeweiligen Lebenskontexten zu sehen als auch im Schärfen des Bewusstseins für die daraus entstehenden, je individuellen, Problemlagen der Jugendlichen. Ebenso mussten die Coaches lernen, institutionelle Möglichkeiten und Grenzen besser wahrzunehmen.

### **6.2.3 Schlussbetrachtung**

Der eben beschriebene Coachingansatz eignet sich besonders gut zur Begleitung und Förderung von Jugendlichen in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess, da eine Möglichkeit geschaffen wird, Auszubildende durch kritische Phasen ihrer Ausbildung zu begleiten. Lernende werden angeleitet, sich selber Ziele zu setzen und deren Erreichung zu überprüfen, zur Verfügung stehende Ressourcen werden ermittelt, genutzt sowie zielführend und leistungswirksam eingesetzt, wodurch eigenständiges Lernen und Verantwortungsübernahme gefördert werden. Insgesamt kann daraus ein kontinuierlicher, vertrauensvoller Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden entstehen: „Methoden und Techniken sind für professionelles Coaching unabdingbar, sie können aber nur in dem Masse wirksam werden, in dem sie als dialogisches Beziehungsangebot verstanden werden“ (ebd., S. 34).

### 6.3 Untersuchungsdesign

Mit vorliegendem Design gilt es zu untersuchen, ob Coaching tatsächlich eine Methode wirkungsvoller pädagogischer Begleitung von Jugendlichen in der Berufsausbildung (Berufspraxis und –schule) darstellt. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern Coaching das Kompetenzspektrum der Beteiligten (Jugendliche, ausbildungsverantwortliche Lehrmeisterinnen und Lehrpersonen) in personaler und fachlicher Hinsicht verändert. Zugleich kommt der durch Coaching angestossenen systemischen Vernetzung und Kooperation zwischen Betrieb, Auszubildenden und Berufsfachschule ein spezielles Augenmerk zu.

Wie in Abbildung 3 (vgl. Kapitel 6.2.1) dargestellt, verteilen sich die Untersuchungszeitpunkte auf drei Jahre (Längsschnittdesign), wobei neben quantitativen Erhebungsinstrumenten (halbstandardisierter Fragebogen) auch qualitativ ausgerichtete Verfahren wie Gruppen- und Einzelinterview sowie Dokumentenanalysen zum Einsatz kommen. Angewendet werden im qualitativen Bereich Auswertungsverfahren wie die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) und die Grounded Theory (vgl. Strauss, Corbin 1996); im quantitativen Bereich wird mit der deskriptiven Statistik mit Hilfe von SPSS gearbeitet. Das Vorgehen kann als multiperspektivisch bezeichnet werden mit systematischem Ergebnisfeedback und systemischer Ergebnisvalidierung durch die professionellen Akteure aus dem Feld, wodurch die Professionalisierung der teilnehmenden Personen in ihrer Coachingpraxis begleitend gefördert wurde. Die Untersuchung fokussiert neben organisationsexternen Coachingangeboten durch professionellen Coaches auch „on the job“ Coachingaktivitäten, wozu bisher wenig Datenmaterial vorliegt. Der berichtete Forschungsstand lässt eine hinreichende begriffliche und empirisch fundierte Klärung von Coaching im Bildungsbereich sowie eine rahmentheoretische Fundierung des handlungspraktischen Konzepts vermissen. Die Projektanlage sowie die Analyse und Reflexion der Ergebnisse versucht, auch in diesem Bereich Antworten zu generieren.

Die vorliegende Studie zielt auf die Erschliessung des zu untersuchenden Handlungsfeldes ab, wobei sich das Design am Konzept der Handlungsforschung orientiert, womit „Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns und eine zu sozialem Handeln führende Forschung“ (Mayring 1993) gemeint ist. Ziel ist die Erarbeitung von Handlungsorientierungen auf verschiedenen Abstraktionsebenen, d.h. von der konkreten Coachingpraxis zur Reflexion dieser Praxis, weiter zur theoretischen Konzeption dieser Praxis als Handlungsdisposition mit Bezug auf das soziale Feld bis hin zur Theoriebildung. Dies wird sich in der vorliegenden Untersuchung beispielsweise in der Anwendung und den Wirkungen von Coaching, der Weiterentwicklung und Differenzierung von Coachingkonzepten in Schulen und Betrieben sowie in der theoretischen Synthese, Reflexion und Modellierung dieser Handlungspraxis zeigen.

Die Analysearbeit wird von einer problemerschliessenden Grundhaltung geleitet, die sich auf das gesamte vorliegende Design bezieht. Wir gehen bei Prozessen der Neuerschliessung von Forschungsfeldern von einem bereits bestehenden *Vorverständnis*, von *Bezugstheorien* und den die Untersuchung leitenden *Thesen* aus. Dies wird Gegenstand der Erläuterung im folgenden Kapitel sein. Diese Überlegungen schliessen an die in Kapitel 5.6.3 (Coaching – ein facettenreicher Begriff, S. 93) berichteten Forschungsergebnisse, -desiderate und Fragestellungen an und werden vor dem Hintergrund der Erläuterungen zum Coachingkonzept (vgl. Kap. 6.2) als forschungsleitend betrachtet.

### 6.3.1 Grundlagen und Bezugstheorien

Die folgenden Überlegungen spannen den Begründungsrahmen der vorliegenden Forschungsarbeit auf und münden als Vorverständnis und als theoretische Bezüge in die wissenschaftliche Evaluationsplanung. Coaching bietet Chancen, die eigene Kompetenz- und Motivationsstruktur zu entwickeln. Anders als in therapeutisch-beraterischen Verständnissen setzt die Intervention an der Situation der Coachees an. Sie ist bestrebt, die aktuelle Befindlichkeit und Handlungsweise des Orientierungssuchenden zu verbessern und den Prozess zu unterstützen. Coaching ist ein Trend und lässt sich in umfassendere geistige Entwicklungsströmungen eingliedern. In diesen Zusammenhang lässt sich der „Situationsbegriff“ von Hermann Schmitz sehr treffend einordnen (1997, S. 24). Er leitet uns zur Vorstellung, dass nicht die Veränderung des Verhaltens oder des Charakters im Zentrum der Bestrebung einer besseren und befriedigenderen Lebens- und Aufgabenbewältigung steht, sondern die Gestaltung der Situation selbst. Das bedeutet für das Coaching jeweils ein Segment in mehr oder weniger differenzierten Strukturen zu erfahren. Erst im Erkennen und Wahrnehmen der Situation ordnet sich der chaotische, mannigfaltige Eindruck und die Komplexität der Situation wird fassbar. Diese Grundhaltung von Hermann Schmitz ist weitreichend. Sie betont die Notwendigkeit, sich in Situationen wahrzunehmen und daraus Erfahrungen zu bilden: Lebenserfahrung auszubilden. *Ein Coach ist in diesem Verständnis ein Begleiter und Partner in der Entfaltung von Situationen, in der Lösung von Problemen der Gegenwart und in der Erweiterung der Wahrnehmung und des Handelns. Er ist lebensweltorientiert und interessiert sich für konkrete pragmatische Gegebenheiten ebenso wie für Gedanken, Interpretationen und Bewertungen.*

Hurrelmann (2000) hat in seinem Buch „Gesundheitssoziologie“ eine Einführung in die entsprechenden sozialwissenschaftlichen Theorien vorgelegt. Es geht darin darum, Entwicklungsaufgaben des Lebens, wie z.B. die Gestaltung von Übergängen von der Schule in das Berufsleben, produktiv zu bewältigen und zugleich aktuelle Aufgaben und Situationen aktiv anzugehen. Dazu braucht es die Möglichkeit der Aktivierung und der Partizipation. Im Kontext der Debatte um das neue psychische und somatische Gesundheitsverständnis kommen den Bewältigungskonzepten (Copingstrategien) grosse Bedeutung zu. Sie lösen bisherige, defizitorientierte, pathologisierende und stigmatisierende Konzepte ab. Im Bereich der Stress- und Bewältigungstheorien werden die subjektiven Einschätzungen und Bewertungen von belastenden Ereignissen besonders betont. Die transaktionale Stresstheorie von Lazarus (1991) gilt dabei als bahnbrechend. Die Schwere oder Bedeutung einer vorhandenen Aufgabe hängt davon ab, wie ein Mensch diese individuell einschätzt und welche psychologischen, sozialen und kulturellen Ressourcen ihm für die Bearbeitung der Anforderung zur Verfügung stehen. Dieses Modell hat sich in vielen Studien hervorragend bewährt. Als besonders wichtig haben Jessor und Jessor (1977) das Ineinandergreifen der Bewältigungskompetenzen auf mehreren Ebenen (somatische, geistige, emotionale und soziale Ebene) bezeichnet:

1. körperlich-physische Bewältigung,
2. kognitiv-intellektuelle Bewältigung,
3. affektiv-emotionale Bewältigung,
4. soziale Bewältigung.

Der amerikanische Medizinsoziologe Antonovsky (1987) hat eine Theorie von Gesundheit und Krankheit vorgelegt, die sich ebenfalls den Bewältigungstheorien zuordnen lässt. Das von ihm entwickelte und mit dem Begriff der „Salutogenese“ geprägte Konzept zeigt auf, dass

Gesundheit auf einer dynamischen Interaktion zwischen zahlreichen belastenden und entlastenden Faktoren beruht, sodass jeweils eine Balance zwischen Risiko- und Schutzfaktoren innerhalb wie auch ausserhalb der Person entstehen kann. Er reflektiert darin die Wirkung von Stressoren und Widerstandsressourcen, die Art der Lebenserfahrung, den Kohärenzsinn (u.a. als Gefühl des Vertrauens in die eigene Sinnstiftung) und das Spannungsmanagement der Person. Die drei hier zitierten Ressourcenmodelle lassen sich als Empfehlung für die Auswahl der Bezugstheorien aufführen, da sie sich nicht auf den Kontext Gesundheit, sondern auf den der Berufsbildung beziehen. *Der Aufschwung des Coaching als nicht stigmatisierende und nicht psychologisierende und nicht abstempelnde Form der Hilfe ist vor diesem Hintergrund einleuchtend zu verstehen und wir werden zur Erhöhung der Wirkung des Coaching auf diese Belastungs- Bewältigungskonzepte zurückgreifen.*

Schüler mit Schulschwierigkeiten und Jugendliche mit psychosozialen Belastungen (Entstehung von Entwicklungsbarrieren) haben einen erhöhten Orientierungsbedarf. Veränderungen irritieren sie stärker, Transferstrategien sind schwächer ausgeprägt, neue Kontextbedingungen und Bezugspersonen setzen sie unter Druck. In neuen Kontexten kommen neue Erwartungen und Anforderungen auf die Jugendlichen zu, zugleich fehlen die vertrauten Personen und Orientierungen. Die Naht- und Schnittstellenforschung steht am Anfang. Sie hat sich mit Begleitkonzepten wie Mentoringmodellen, Assistenzkonzepten und Coachingstrategien intensiv zu beschäftigen.

Die Diskussion um die emotionale Intelligenz (Goleman 1996) erweitert unseren Begründungsrahmen um extrafunktionale Qualitäten wie Schlüsselqualifikationen, Kernkompetenzen und Selbstmanagementfähigkeiten, die als Anforderungen und als Erfolgsvariablen zu den bestehenden fachlichen Kompetenzen hinzutreten. Goleman unterscheidet fünf emotionale Kompetenzen: Selbstbewusstheit, Selbststeuerung, Motivation, Empathie und soziale Kompetenz. Selbstbewusstsein, Selbststeuerung und Motivation dienen dem Selbstmanagement. Wie gehe ich mit mir selbst um? Empathie und Sozialkompetenz dagegen beschreiben, wie ein Mensch seine Beziehung zu anderen Menschen formt. „Sozial kompetente Menschen wissen wie man den Draht zueinander findet“ (a.a.O., S. 31). Das heisst, sie können Kontakt aufnehmen, Beziehungen gestalten und vertiefen, Geben und Nehmen, Erfahrungen austauschen, Informationen abholen, sich anleiten lassen, Aufgaben klären und Danke sagen. *Coaching kann dazu beitragen die emotionale Kompetenzentwicklung zu fördern und vor allem helfen Fähigkeiten zum Selbstmanagement und zur sozialen Kompetenz zu entfalten. Diese sind mitunter Schlüsselfaktoren für das erfolgreiche Absolvieren von Ausbildungen und Voraussetzungen für lebenslanges Lernen.*

In Bezug auf die in den letzten beiden Abschnitten dargelegten theoretischen Bezüge sind vier Herausforderungen für die Legitimation von Coaching in der Berufsbildung konstitutiv:

1. Klärung von Lebens- und Ausbildungssituationen im Dialog,
2. Entfaltung und Nutzung personaler und sozialer Ressourcen,
3. Bewältigung des Übergangs,
4. Entwicklung des Selbstmanagements und der Sozialkompetenz.

Den Begriffen Entwicklung, Klärung, Entfaltung implizit sind Veränderungsprozesse, die im Rahmen dieser Arbeit als Lernprozesse bestimmt werden als ein „Sich finden in seiner Umgebung“, als ein Wahrnehmen von Situationen, als ein Entwickeln bewusster Antworten. Das praxeologische Coachingkonzept setzt an der konkreten Situation im Handlungsfeld selber an



und entwickelt eine Strategie des exemplarischen Lernens. Diese Antworten stellen für die vorliegende Studie Muster der Situationsbewältigung dar, d.h. die Anforderungs- und Bewältigungsaufgabe wird als *Lebensentwicklungsaufgabe* verstanden. Das Konzept der emotionalen Intelligenz greift die affektive und soziale Seite dieser Situationsbewältigung auf. Damit wird dargelegt, dass Schwellensituationen und Übergänge im Lebenslauf als besonders belastende Herausforderungen gelten und eine gute Entwicklungsbegleitung durch Coaching-, Mentoring- und Supporting-Systeme erforderlich machen. Welche Veränderungen und Wirkungen sich darin entfalten, ist Gegenstand der Untersuchung. Im Coachinggespräch (Interaktion zwischen Lehrperson und lernender Person), dem Herzstück im Coachingprozess, sind die zu erwartenden Wirkungen angelegt. Ein für die Untersuchung leitendes Prozessmodell muss deshalb ermöglichen, Veränderungen in Interaktionsprozessen abzubilden und die eben aufgeführten Bezugstheorien miteinzubeziehen.

### 6.3.2 Modelle und Wirkungen

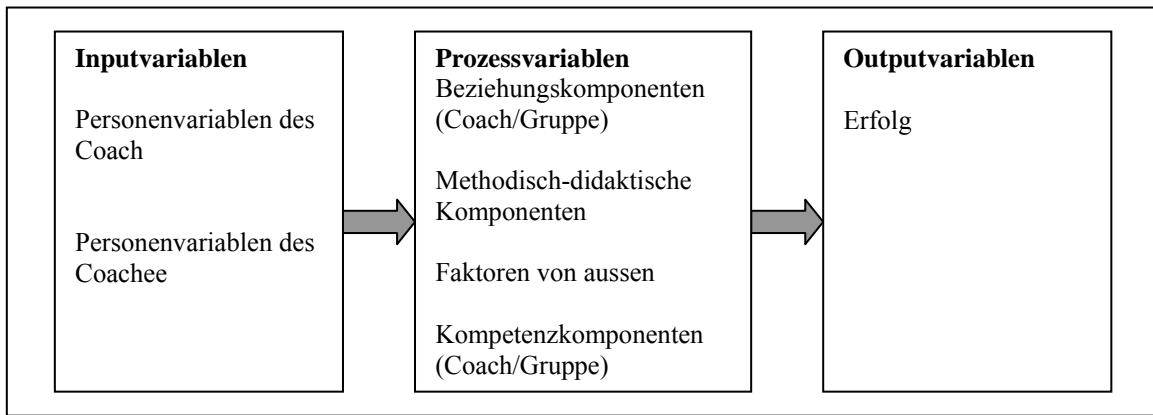
Für die Wirkungsuntersuchung im Rahmen dieser Studie sind zwei Modelle leitend: Ein erstes Prozessmodell zur Wirkungsanalyse beschreibt die Coachingintervention auf der Ebene von Input-, Prozess- und Outputvariablen und integriert den Coachingkontext sowie das Feedbacksystem (vgl. auch Thoele 2004), ein zweites Modell, das Lernstrukturmodell in Anlehnung an Betz und Breuninger (1987), beschreibt die Coachinginteraktion und ihre Wirkungen auf der Mikroebene.

#### *Wirkungsmodelle*

Wirkungen werden in dieser Studie als auf Programme, Projekte und Interventionen rückführbare Effekte der Veränderung bezeichnet, die überprüf- und einschätzbar sowie beobachtbar sind. Wirkungen werden durch Programme, Interventionen und Handlungen hervorgebracht, können kommunikativ validiert und dadurch gewichtet werden. *Kommunikative Validierung*<sup>49</sup> bedeutet in diesem Zusammenhang, dass bestimmte wahrgenommene Wirkungen durch mehrere voneinander unabhängige Personengruppen bestätigt werden und so eine Wirkungsannahme bedeutungsvoll wird. Ein weiterer Anwendungsbereich kommunikativer Validierung im Rahmen dieser Arbeit bezieht sich auf das Einholen von Feedback durch die an der Untersuchung teilnehmenden Personen (Ergebnisspiegelung) sowie die Diskussion und Analyse von Wirkungsannahmen innerhalb des wissenschaftlichen Teams (Spiegelung durch „critical friends“). Für die Auswahl der die Untersuchung leitenden theoretischen Modelle war es zum einen wichtig, inhaltlich dicht genug am Feld des beruflichen Lernens und zum anderen, weit genug weg vom konkreten Coachinglehrgang zu sein. Die wissenschaftliche Aufgabe der unabhängigen Prüfung der Ergebnisse auf intersubjektivität macht es notwendig, sozial erwünschte Ergebnisse durch Objektivierung, Operationalisierung und kommunikative Validierung auszuschließen. Ein Modell, das grundlegende Wirkfaktoren von Coaching identifiziert, ist das Wirkmodell nach Thoele (2004), das folgende relevanten Variablen identifiziert:

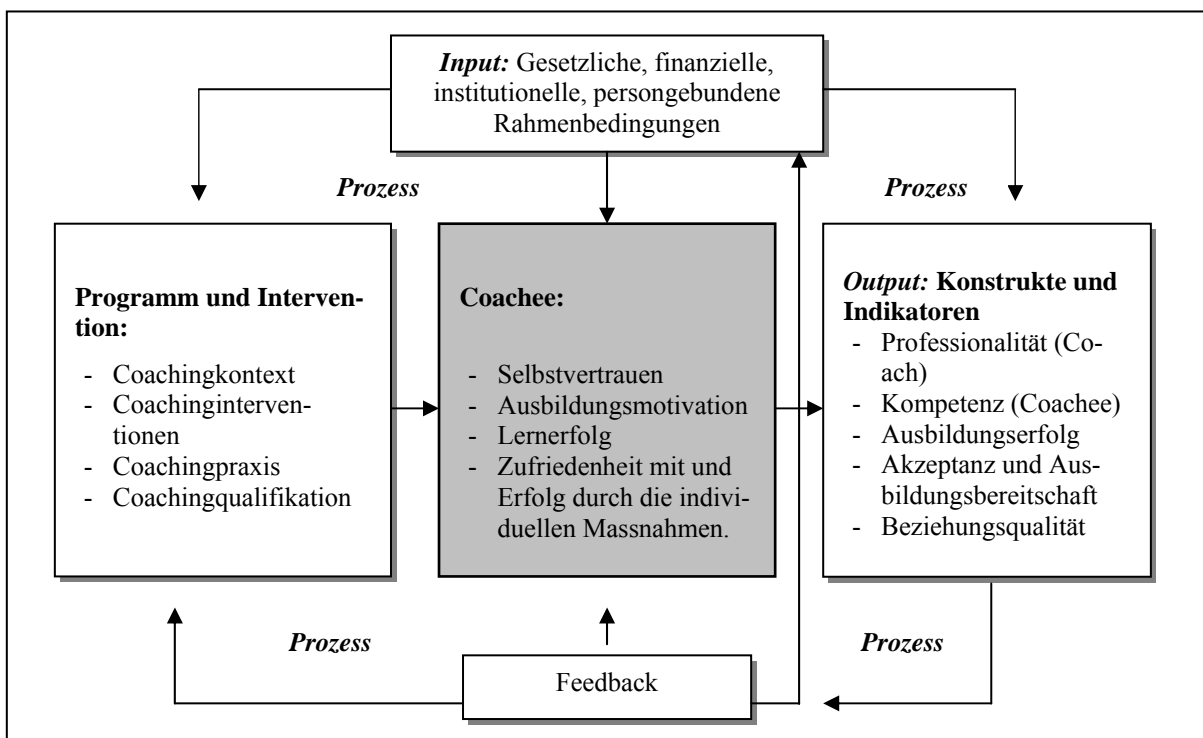
---

<sup>49</sup> Die kommunikative Validierung ist das „methodologische Kernstück der Aktionsforschung“ (Bohnsack, Marotzki, Meuser, 2003, S. 15) und meint den Einbezug des Dialogs mit den Erforschten in den Problemhorizont und die Geltungsbegründung der Forschung und das aufeinander Beziehen von wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischer Konsequenz (vgl. a.a.O., in Anlehnung an Heinze, Thiemann 1982). Dieses Validierungsverfahren kann sinnvoll eingesetzt werden, wenn es darum geht mit den Erforschten zusammen eine gemeinsame Praxis vorzubereiten und die Bedingungen des Untersuchungsfeldes in Bezug auf die Veränderungsmöglichkeiten eine wichtige Rolle spielen.



**Abbildung 4: Theoretisches Wirkmodell von Coaching (in Anlehnung an Thoele 2004, S. 31)**

Es wird deutlich, dass verschiedene Variablen den Erfolg einer Coachingintervention bedingen. Ein Moment, das für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung ist und in Thoeles Modell zu wenig deutlich wird, ist die Rückkoppelung: Eine Coachingintervention wird von permanent stattfindenden Rückkoppelungsprozessen begleitet, die die Wirkungen massgeblich mitbestimmen. „Ich weiss erst, was ich gesagt habe, wenn ich deine Antwort kenne“ (Norbert Wiener) bedeutet, dass die Zirkularität der kommunikativen Anteile im Coachingprozess und die darin entstehende Bedeutungszuschreibung in linearen Modellen zu wenig präzise abgebildet werden können, weshalb es vor diesem Hintergrund gilt, ein dynamischeres und spezifischer auf das Projekt bezogenes Modell zu präsentieren:



**Abbildung 5: Regelkreis projektbezogener Coachingwirkfaktoren und ihre Rückkoppelungsprozesse.**

Wichtig ist die Einbindung von Input-, Prozess- und Outputfaktoren in einen Regelkreis, der die Entstehung von Wirkungen durch Feedbackprozesse bestimmt, die zirkulär und nicht primär linear angelegt sind. Es wird insofern auch eine Schwierigkeit deutlich, als Wirkungsanalysen in sozialen Systemen oft die Bestimmung eines oder mehrerer Faktoren bedingen, die eine bestimmte Wirkung hervorrufen. Der Wunsch nach quasi-experimentellen Settings im Rahmen der benannten Forschungsdesiderate zielt

genau in diese Richtung. Im Rahmen dieser Untersuchung konnte ein Setting dieser Art nicht konstruiert werden, weshalb zum einen die kommunikative Validierung und zum anderen ein multiperspektivisches Vorgehen im Längsschnitt eingesetzt wird, um eine hypothetische Annäherung an mögliche Faktoren und ihre Outputwirkungen zu erreichen.

Der in Abbildung 5 (Kapitel 6.5.3) dargestellte und beschriebene Regelkreis wird im Rahmen der vorliegenden Studie durch den Prozess der Coachingqualifizierung mitbestimmt, was die Ausgangslage gegenüber ausschliesslich professionell agierenden, organisationsexternen Coaches dahingehend verändert, dass die zunehmende Coachingerfahrung der Ausbildungsverantwortlichen ihr Wirkungserleben und die Art und Weise der Intervention mitbestimmt. Die zunehmende Coachingkompetenz als ein sich verändernder Grad an Coachingprofessionalität ist dann sowohl als Input- als auch als Output- und Prozessvariable mitzudenken. Genauso kann die durch Coaching bedingte und für ein erfolgreiches Coaching erforderliche Beziehungsqualität sowohl Outputvariable als auch Voraussetzung für folgende Coachinginterventionen sein. Es liegt auf der Hand, dass die Einschätzung des Wirkungsanteils von Coaching am Lernerfolg der Jugendlichen in diesem Setting schwierig zu erforschen ist. Aussagen in diesem Bereich haben explorativen Charakter und können der hypothetischen Modellierung dienen. Quasi-experimentelle Designs können hier selbstverständlich konkretisierende Hinweise liefern, die kommunikative Validierung verspricht eine Gewichtung innerhalb des vorliegenden Designs.

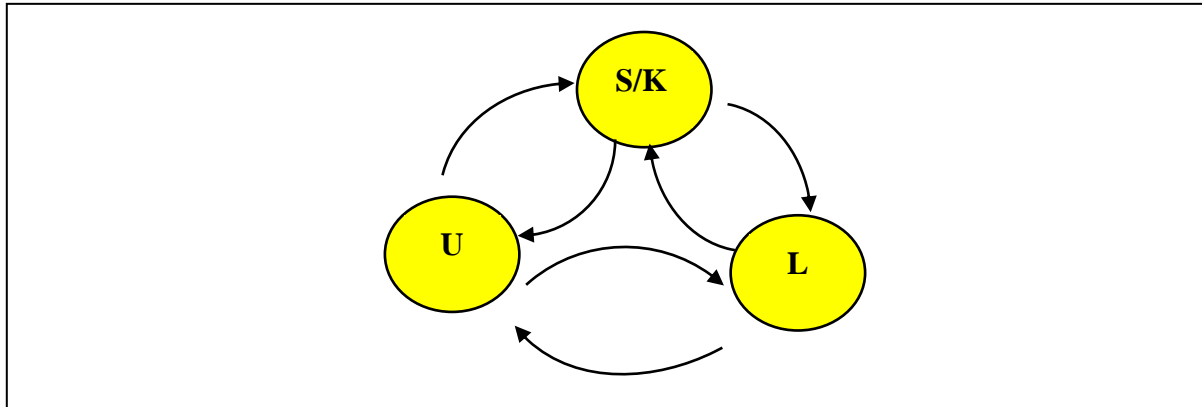
#### *Das Lernstrukturmodell*

Das Coachinggespräch vollzieht sich im Medium der Kommunikation, weshalb es sozialen und kommunikationspsychologischen Gesetzmässigkeiten unterliegt. Da Coaching auf den Lernerfolg und die Lernvoraussetzungen der Jugendlichen Einfluss nehmen soll, dient das Lernstrukturmodell in Anlehnung an Betz und Breuninger (1987) zur Analyse der Coachingwirkungen auf der Mikroebene. Lernen wird im Gegensatz zu traditionellen Auffassungen des Lernens, die Wissen als einen vom Lehrenden zum Lernenden zu transportierenden Gegenstand verstehen, als selbstgesteuerter Prozess betrachtet, der Lernenden die Fähigkeit unterstellt, Wissen zu erwerben, d.h. Wissensbausteine in die eigenen kognitiven Strukturen zu integrieren. In diesem Sinne ist jedes Lernen, das zum Erwerb von Wissen führt, ein von Erfahrungen, Kenntnissen, Überzeugungen und Vorwissen geprägter, individueller und sozialer Prozess (vgl. Mandl, Krause 2001). Diese Bestimmung ist insofern wichtig, als Subjektivität, Individualität und individuelle Lernvoraussetzungen bei Jugendlichen mit Schul- und Lernschwierigkeiten von besonderer Bedeutung sind und sich in sehr unterschiedlichen Problembewältigungsmustern zeigen. Wenn Coaching die Bewältigungskompetenzen der Jugendlichen in Bezug auf berufliche An- und Herausforderungen verbessert, d.h. Lernprozesse in der eben beschriebenen Form angestossen werden, dann müssen, in Anlehnung an Jessor und Jessor (1977) und an die in Kapitel 6.3.1 benannten Bezugstheorien, folgende Fähigkeiten (auf den dazugehörigen Ebenen) entwickelt werden:

- *aktionale* (körperlich-physische Bewältigung),
- *kognitive* (kognitiv-intellektuelle Bewältigung),
- *emotionale* (affektiv-emotionale Bewältigung) und
- *soziale Kompetenzen* (soziale Bewältigung).

Unter Einbezug von Kompetenz- und Performanzmodellen lässt sich in der Folge ein Wirkungsgefüge abbilden (vgl. Abbildung 6), das sich auf die Coachinginteraktion und auf potenziell sich entfaltende Wirkungen übertragen lässt: Kompetenz- und Leistungsentwicklung

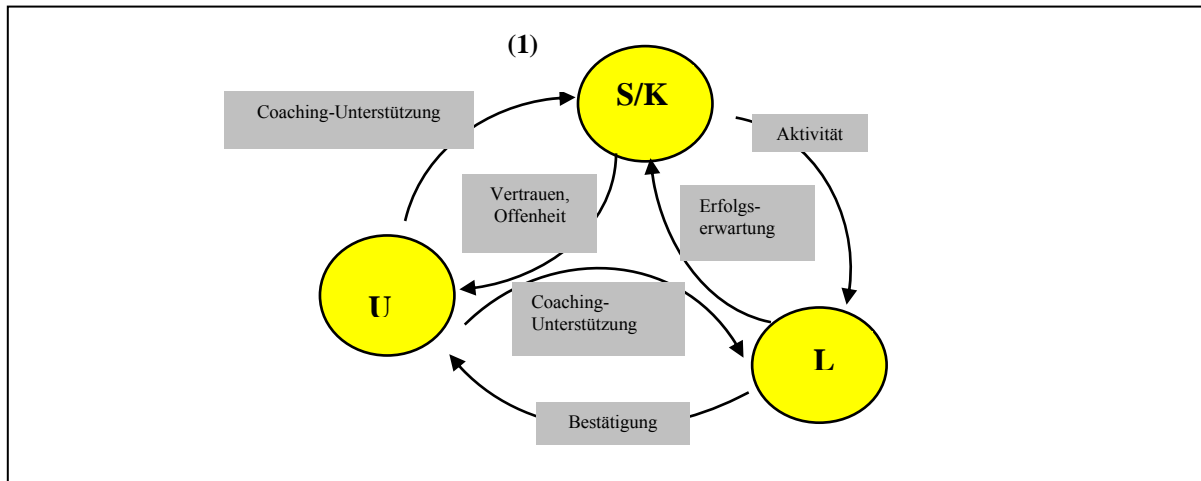
im kognitiven, aktionalen, emotionalen und sozialen Bereich lässt sich als ein Zusammenwirken von Kompetenz und Performanz<sup>50</sup>, angestossen durch Impulse ausserhalb der Person, beschreiben. Selbstkompetenz und Attribuierungsmuster bestimmen dabei den Grad der Leistungsentwicklung und die Form des Umgangs mit Leistungserwartungen (vgl. Grob, Maag Merki 2001).



**Abbildung 6: Grundfaktoren der Leistung**

Mit einer Leistung (L) wird das Ergebnis beschrieben, das aus der Verarbeitung einer Lernaufgabe aus dem Lernkontext resultiert (U=Umwelt: z.B. Schule, Lehrbetrieb). Im Verarbeitungsprozess trifft diese auf das Selbstwerterleben (S) und das Kompetenzselbstkonzept (K) der lernenden Person, worüber diese selber aktiv wird und bei entsprechender Kompetenzzuschreibung die erwartete Leistung erbringt. Die Begriffe Performanz und Leistung werden synonym verwendet, wobei vorausgesetzt wird, dass Leistung eine Funktion von Umwelt, Selbstwert- und Kompetenzerleben darstellt ( $\text{Performanz} = \text{Leistung} = f(U, S, K)$ ).

<sup>50</sup> Unter Kompetenz wird in vorliegender Arbeit so viel wie Leistungsdisposition, Fähigkeiten oder Leistungsvermögen verstanden. „In der Wissenschaft existieren verschiedene Kompetenzkonzepte. Einige Ansätze definieren Kompetenz als generelle kognitive Disposition, als intellektuelles Potential, andere als erworbene Fähigkeit innerhalb eines bestimmten Fachgebietes“ (Mandl, Krause 2001, S. 5). Mit Performanz wird die konkrete Handlung, d.h. die sichtbare und somit bewertbare Leistung, bezeichnet. Entsprechend kann das Verhältnis zwischen Kompetenz und Performanz als Zusammenspiel zwischen einem „System von Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln, also für Leistung definiert werden“ (ebd., S. 7) und der Realisierung, Hervorbringung dieser Disposition in Form einer sichtbaren Handlung (Performanz). Die vorliegende Kompetenzdefinition umfasst sowohl kognitive als auch motivationale (volitionale), soziale und aktionale Aspekte (vgl. dazu skill and will: McCombs & Marzano 1990, in Mandl, Krause 2001, S. 9). Es wird davon ausgegangen, dass Kompetenzen durch Lernprozesse beeinflussbar sind, sie entziehen sich jedoch der direkten Überprüfbarkeit: Sie sind nur „aus der Realisierung der Dispositionen erschliess- und evaluierbar“ (Erpenbeck 1997, S. 311), d.h. Kompetenzen zeigen sich in Form beobachtbaren Verhaltens durch Leistung, dabei beeinflussen sich Kompetenz- und Performanzentwicklung gegenseitig: „Kompetenzen entwickeln sich nur dann weiter „wenn sie sich in Performanz manifestieren können“ (Mandl, Krause 2001, S. 9).



Selbstwirksamkeitsüberzeugungen dienen neben diesen Faktoren „als wichtigster Motor für die Initiierung und Durchführung selbstregulatorischer Prozesse“ (Grob et al. 2001, S. 88). Der Einfluss geht darüber hinaus und spielt auch im Bereich der Ausdauer, des Wissenserwerbs, der Effektivität, der Ergebnisse und der Ziele einer Handlung (=Performanz/Leistung) eine Rolle.

Die Selbstkonzept- und Selbstregulationsforschung trägt seit mehreren Jahrzehnten zu einer neuen oder erweiterten Sichtweise menschlichen Verhaltens bei. „Die Art und Weise, wie wir Informationen aus unserer Umwelt aufnehmen, sie verarbeiten und speichern, wird durch unser Selbst gesteuert“ (Filipp, 1986, S. 246). Kompetenztheoretisch erweisen sich diese Prozesse insofern als bedeutsam, als sie im Hinblick auf ihre Entstehung und Entwicklung durch externe Faktoren wie Umwelterwartungen und –anforderungen massgeblich mitgeprägt werden „und somit grundsätzlich veränderbar, beeinflussbar und entwickelbar sind“ (Grob et al. 2001, S. 85).

### 6.3.3 Thesen und Begriffe

In Anlehnung an den theoretischen Begründungszusammenhang sowie das Wirkungs- und das Lernstrukturmodell lassen sich für die vorliegende Studie Thesen formulieren, die der grundlegenden Orientierung in der Forschungsanlage dienen:

- 1. These:** Leistungen sind Ergebnisse eines Zusammenwirkens von situativen, aus der Umwelt kommenden, Anforderungen, dem Selbstkonzept einer Person und ihren situationsspezifischen Kompetenzen.
- 2. These:** Leistungen werden möglich, wenn Selbstkonzepte und positive Attribuierungen eine Umwelterwartung in eine soziale Offenheit und Handlungsaktivierung überführen.
- 3. These:** Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist eine Mediatorvariable zwischen Handlungserwartung und Handlungsausführung.
- 4. These:** Lernen geschieht dort, wo auf der Basis der Selbstwirksamkeit realistische Ziele gesetzt und Fehler „als möglich“ angesehen werden.
- 5. These:** Die Aufgabe der Herausbildung eines integrativen ICH, das Verantwortung trägt, soziale Situationen antizipiert, Strategien des Handelns entwirft und Handlungsentwürfe umsetzt, steht im Zentrum des Berufseinstiegs der jungen Erwachsenen.
- 6. These:** Coaching greift in den Lernkontext aktiv ein und gestaltet eine positive Grundhaltung des Zutrauens und der fachlichen Unterstützung. Coaching ist demnach wirksam, wenn es die Beziehungs- und Sachebene verbindet.
- 7. These:** Coaching stellt eine Unterstützungsstrategie dar, die exemplarisch und punktuell arbeitet und zugleich generalisierte Muster des Verhaltens und der Zuschreibung verändert.
- 8. These:** Lernen verbindet in diesem Zusammenhang kognitive Prozesse mit emotional-affektiven Bewertungen, sozialen Kompetenzen (z.B. Kommunikationsfähigkeit) und Handlungsdispositionen, die in eine konkrete Handlung münden.

Die Frage nach Wirkungen und Veränderungen impliziert die Frage der *Nachhaltigkeit* der Intervention. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung beschränkt sich die Nachhaltigkeitsfrage auf die Projektzeit von zweieinhalb Jahren: Nachhaltig ist eine Intervention dann, wenn verinnerlichte, akzeptierte, selbstverständlich gewordene Praxisroutinen, Haltungen und Handlungskonzepte auf Seiten der Coaches entstehen und positive Folge- und Transfereffekte bei den Jugendlichen am Übergang ins Berufsleben nachgezeichnet werden können. Nachhaltige Wirkungen beruhen grundsätzlich auf stabilen Verhaltensmustern und gelungenen Generalisierungen.

Systemische Interventionen führen unter systemtheoretischen Gesichtspunkten zwangsläufig zu Veränderungen innerhalb eines Systems, so auch in einer Institution bzw. einem Lehrbetrieb. Mit der Etablierung einer Massnahme sind auch Fragen nach der *Akzeptanz* einer Intervention verbunden sowohl bei den primären Akteurinnen (z.B. Coaches) als auch bei den indirekt davon betroffenen Personen (Mitarbeitende, Auszubildende, Coachees). Akzeptanz kann als „Bereitschaft etwas anzunehmen“ definiert werden (Herrmann 1996, S. 184). Der Begriff unterscheidet sich insofern vom passiven Tolerieren oder Erdulden, als damit ein freiwilliger, aktiver Prozess beschrieben wird (vgl. Lucke 1995). Psychologische Konzepte verbinden mit dem Akzeptanzbegriff eine affirmative Einstellung gegenüber einem bestimmten Gegenstand. Sie mündet in eine wohlwollende bzw. gegenpolig in eine ablehnende Bewertung der Sache (vgl. ebd.). Eine Intervention erreicht dann den Grad von Akzeptanz, wenn eine Überzeugung und positive Einschätzung einer Sache im Bewusstsein von Einrichtungen, öffentlichen Fachdiskussionen, von Betrieben und Entscheidern verankert ist.

Die vorliegende Evaluationsforschung „Coaching in der Berufsbildung“ zielt auf eine hohe und nachweisbare Wirksamkeit der Massnahme ab, die nachhaltig angelegt und auf Akzeptanz im Umfeld hin ausgerichtet ist. Es geht um die konstruktive Veränderung und Gestaltung eines bislang noch ungelösten Bereichs beruflicher Ausbildung bei Jugendlichen mit Schul- und Lernschwierigkeiten.

## 6.4 Untersuchungsplanung

Dieses Kapitel dient der Einordnung der vorliegenden Studie in die sozialwissenschaftliche Forschung mit ihren spezifischen Begrifflichkeiten und Verfahren. Dadurch werden die für die Untersuchung leitenden Bezüge geschaffen und es wird gleichzeitig sichtbar, welche Vorüberlegungen die Planung der Untersuchung geprägt haben. Insofern kann dieses Kapitel als grundlegend für das nachfolgende betrachtet werden, das sich den Instrumenten, Verfahren und konkreten Forschungsaktivitäten widmen wird (vgl. Kap. 6.5/6.6).

### 6.4.1 Untersuchungsart

Mit Blick auf die Untersuchungsart können klassisch hypothesenüberprüfende Verfahren für die vorliegende Untersuchung nicht fruchtbar eingesetzt werden, da der Stand der Theorieentwicklung im Bereich „Coaching in der Berufsbildung“ dies noch nicht zulässt; ebenso muss ein experimentelles bzw. quasi-experimentelles Vorgehen ausgeschlossen werden, da die Projektanlage dies verunmöglicht. Die hier zu beschreibende Forschung lässt sich durch ihre Charakteristika dem *explorativen* Untersuchungstypus zuordnen, der vielmehr der Hypothesengenerierung als der –prüfung dient, mit dem Ziel, ein theoretisches Gefüge von Coaching in der Berufsbildung zu modellieren. Selbstverständlich ist die Untersuchung theorie- und thesengeleitet angelegt, trotzdem prüft sie aber aufgrund des Theoriedefizits eher Wirkhypothesen als wissenschaftliche Theorien. Der Untersuchungsbereich kann daher als relativ unerforschtes Gebiet bezeichnet werden, in dem theoretische, begriffliche und forschungstechnische Voraussetzungen erst zu schaffen sind (vgl. dazu Kap. 5). Für Untersuchungen dieser Art typisch sind methodische Ansätze wie (vgl. Bortz, Döring 2002, S. 54f.):

- offene Befragung,
- Feldbeobachtung / Feldforschung,
- Aktionsforschung,
- Analyse von Einzelfällen,
- Nonreaktive Messungen,
- Qualitative Inhaltsanalysen.

Die vorliegende Forschung bedient sich der *Feldforschung* insofern, als eine der forschenden Personen die Coachingqualifizierung mit den Lehrpersonen und Ausbildungsverantwortlichen aus den Lehrbetrieben bzw. professionellen Coachinginitiativen besuchte. Dies zum einen aus Interesse an den spezifischen Inhalten des Lehrgangs und als Vorbereitung für die Erstellung der feldspezifischen Erhebungsinstrumente, zum anderen aufgrund der antizipierten Wichtigkeit, Einblicke in die Ausbildungswelt der primären Akteure und deren An- und Herausforderungen im Arbeitsalltag zu gewinnen. Das Eindringen in einen fremden Arbeits- und Lernkontext, mit den darin herrschenden Regeln und Normen, das Schaffen einer phänomenologischen Grundlage sowie die Kontakt- und Beziehungsgestaltung zwischen ForscherInnenteam



und Beforschten konnte so massgeblich unterstützt werden<sup>51</sup>. Die Anlage der Feldforschung bedingt jedoch, dass sich im Forschungsteam nicht alle Personen gleichermassen dem zu erforschenden Phänomenbereich annähern, um der Gefahr nicht zu erliegen, das Ganze und Übergreifende vor lauter einzelner Eindrücke nicht mehr zu sehen. Die kommunikative Validierung der vorläufigen Ergebnisse und Interpretationen innerhalb des Forschungsteams spielt hier eine wichtige Rolle.

#### 6.4.2 Exkurs Aktionsforschung

*Aktionsforschung* distanziert sich in der Anlage von klassisch-empirischer Sozialforschung insofern, als „Fragen nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis, Theorie und Empirie sowie der Interaktion von Forscher und Erforschten neu aufgeworfen werden“ (Heinze 2003, S. 14). Aktionsforschung (vgl. auch Handlungsforschung, Action Research) fand in den 70er Jahren in Deutschland im Rahmen gesellschaftspolitischer Reformbestrebungen seinen Aufschwung (Ursprung: interaktionistisches Feld der amerikanisch-englischen Human-Relation-Bewegung, 40er/50er Jahre), wurde bis in die 90er Jahre hauptsächlich im pädagogischen Bereich umgesetzt (vgl. Bortz, Döring 2002, S. 343) und kann als eine *spezifische Variante von Feldforschung*<sup>52</sup> bezeichnet werden (vgl. Heinze 2003, S. 14). Aufgrund einer weitgehend fehlenden wissenschaftstheoretischen Grundlegung blieben ihre Anwendungsfelder begrenzt; bis heute lässt sich Aktionsforschung am ehesten mit der formativen Evaluation vergleichen. Die vorliegende Untersuchung lehnt sich an folgende Grundsätze der Aktionsforschung an:

1. Die an der Untersuchung Teilnehmenden werden über die Datenrückkoppelung durch Feedbackprozesse an der Interpretation der Ergebnisse beteiligt, wodurch nach Bortz et al. (2002) die „Subjekt-Objekt-Spaltung“ aufgehoben wird (S. 344).
2. Das Untersuchungsthema hat mittel- und unmittelbar praktische Relevanz.
3. Der Forschungsprozess wird auch als Lern- und Veränderungsprozess verstanden. Dies wird ebenfalls durch die Rückkoppelung des Erkenntnisgewinns und durch parallel laufende Forschung und Praxis erreicht. Somit dient das Moment der kommunikativen Validierung der Ergebnisse durch die Teilnehmenden auch der „dialogischen Wahrheitsfindung“ (a.a.O.).

Der Einbezug der am Forschungsprozess Teilnehmenden wurde nicht gemäss den Regeln der klassischen Aktionsforschung durchgeführt. Sowohl die Planung des methodischen Vorgehens als auch die Erstellung der Instrumente und die Zielsetzungen wurden vom Forschungs-

---

<sup>51</sup> „Bei der Feldbeobachtung (Feldforschung) nimmt man am sozialen Leben des interessierenden Systems teil. (...). Auch die Beobachtung von Rollenspielen, bei der Akteure bestimmte Situationen aus ihrem Leben nachspielen, kann die Aufmerksamkeit auf bislang vernachlässigte oder im Alltag nicht öffentlich zutage tretende Details lenken“ (Bortz, Döring 2002, S. 54). Genau diese Aufmerksamkeit und Sensibilität wurde durch die Teilnahme der einen Forschungsperson am Coachinglehrgang geschult und stimuliert. In jedem Fall gilt es jeweils die Rolle der Forschungsperson im Setting für die Anwesenden zu klären, damit die erwünschte Offenheit und Natürlichkeit der Situation nicht beeinträchtigt wird. Das bedeutet für die forschende Person schlicht die gleichberechtigte Teilnahme an allen stattfindenden Aktionen: Rollenspiele werden nicht nur beobachtet, sondern auch mitgespielt.

<sup>52</sup> Wesentliche Etappen im Aktionsforschungsprozess sind Exploration und Inspektion. Mit *Exploration* ist eine bezüglich der verwendeten Untersuchungsmethoden relativ flexible Vorgehensweise gemeint sowie „eine relative Breite und Unstrukturiertheit des theoretischen Vorverständnisses des Forschers“ (Heinze 2003, S. 14). Im Laufe des Forschungsprozesses wird das theoretische Vorverständnis zunehmend „eingeeengt und gleichzeitig differenziert“ (ebd., S. 15). Die *Inspektion* meint die Systematisierung und Strukturierung von Erfahrungen und Erkenntnissen aus dem Feld.

team in Absprache mit den Leitungspersonen des Coachingrahmenprojekts entschieden. Dies nicht zuletzt deshalb, weil eine übermässige zeitliche Belastung der beforschten Personengruppe vermieden werden sollte. Damit ist festzuhalten, dass sich die vorliegende Untersuchung hauptsächlich zweier Grundprinzipien aus der Aktionsforschung bedient: a) Der Ergebnismeldung an die Teilnehmenden inklusive Feedbackprozess und b) des gemeinsamen Lern- und Veränderungsprozesses. Dazu zählt auch das Vorgehen im Bereich der Forschungsaktivitäten, das bei Bedarf dem aktuellen Entwicklungsstand angepasst wurde. Die beiden Elemente a) und b) sind massgeblich in die angewandte Arbeits- und Organisationspsychologie aufgenommen worden, im Besonderen in die formative Evaluationsforschung (ebd., S. 345), worauf im nächsten Kapitel (6.4.3) näher eingegangen wird.

### 6.4.3 Evaluationsforschung

Der Begriff *Evaluation* wird aktuell in vielfältigen Zusammenhängen verwendet, weshalb seine Bedeutung zunehmend diffus und eine Klärung notwendig wird. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird nicht von Evaluation, sondern von *Evaluationsforschung* gesprochen. Zur Erkenntnisgewinnung werden Instrumente und Verfahren der sozialwissenschaftlichen Forschung eingesetzt, mit denen evaluative Fragestellungen und entsprechende Forschungsgegenstände untersucht werden. Evaluationsforschung sieht sich anders als Evaluation nicht ausschliesslich der „Optimierung von Praxis und den Interessen der Nutzerinnen und Nutzer“ verpflichtet (Lüders 2003, S. 56).

Grundsätzlich erhebt und rekonstruiert Evaluationsforschung Bewertungen zu einem bestimmten Untersuchungsgegenstand. In unserem Fall entspricht dieser den verschiedenen Coachinginterventionen und den dadurch entfalteten Wirkungen. Die Bewertungen werden durch die Personen vorgenommen, die von uns dazu befragt werden: Ausbildungsverantwortliche Lehrpersonen und Lehrmeister bzw. Lehrmeisterinnen sowie jugendliche Auszubildende. Entsprechend sind gegenstandsangemessene Verfahren zur Erkundung der zu untersuchenden Praxis und deren Bewertung zu entwickeln. Bortz et al. (2002) bestimmen Evaluationsforschung als „systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzepts, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme“ (S. 102). Letztlich umfasst Evaluationsforschung<sup>53</sup> alle forschenden Aktivitäten, die der „Bewertung des Erfolges von gezielt eingesetzten Massnahmen [dienen]“ (a.a.O.). Des Weiteren stellt Evaluationsforschung eine Form der angewandten Forschung dar, die ihr primäres Erkenntnisinteresse auf Formen des Handelns fokussiert, „mit denen etwas hervorgebracht, vermieden, verändert oder verbessert werden kann“ (ebd., S. 105). Interventions- und Evaluationsforschung sind selten klar voneinander abgegrenzt. Häufig werden Interventions- und Evaluationsaufgaben von ein und derselben Person durchgeführt. Für die vorliegende Untersuchung lässt sich dies ausschliessen, da das Coachingrahmenprojekt und der Coachinglehrgang von der Evaluationsforschung unabhängig konzipiert wurden. Mit Interventionsforschung ist die Entwicklung von Massnahmen auf der Basis technologischer Theorien gemeint, Evaluationsforschung hingegen bewertet diese.

---

<sup>53</sup> Bortz et al. (2002) setzen Evaluationsforschung mit angewandter Forschung gleich und unterscheiden wissenschaftliche Theorien von technologischen Theorien. Erstere werden durch Grundlagenforschung gewonnen und stellen ein „schlüssiges Annahmengerüst über Ursachen und Wirkungen eines Sachverhaltes oder Phänomens (dar)“ (S. 105). Technologische Theorien hingegen interessieren sich für den „Output einer wissenschaftlichen Theorie“ (a.a.O.), d.h. für das Erarbeiten von Regeln und Bedingungen unter denen wissenschaftliche Erkenntnisse theoretisch nutzbar gemacht werden können: „Ihr primäres Erkenntnisinteresse sind Formen des Handelns, mit denen etwas hervorgebracht, vermieden, verändert oder verbessert werden kann“ (a.a.O.).

### *Formative Evaluationsforschung*

Im Unterschied zu summativen Evaluationsverfahren, die Hypothesen nach Abschluss einer Intervention prüfen, versteht sich die formative Evaluation als ein Verfahren, das die Umsetzung einer Massnahme begleitet und Wirkungen fortlaufend überprüft. Somit entspricht dieses Vorgehen der Logik des eben in Kapitel 6.4.1/2 beschriebenen Feldzugangs, der sich an den Charakteristika der Feld- und Aktionsforschung orientiert. Als Beispiel einer formativen Evaluation nennen Bortz et al. (2002) die Entwicklung einer neuen Unterrichtstechnik, die evaluativ auf ihre Praktikabilität hin sowie auf den durch den Einsatz bewirkten Lernerfolg bei den Schülerinnen und Schülern getestet wird (S. 113); die vorliegende Studie lässt sich diesem Beispiel sehr gut zuordnen. Hier wird die formative Evaluation für die Erforschung zu entwickelnder und zu implementierender Massnahmen eingesetzt und zugleich die Erkundung der zugrundeliegenden Prozesse und der Projektanlage vorgenommen. Im Vordergrund steht die Ermittlung sowohl handlungsrelevanten Wissens (Prozess- und Steuerungswissen) als auch die Analyse systemrelevanter Erfolgsbedingungen (ebd., S. 113).

### *Fallstudien und Fallrekonstruktion*

Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Coachingkontexte (Berufsfachschulen, Lehrbetriebe, berufsintegrative Initiativen und Berufswahlschule sowie professioneller Coachinginitiativen) wurden für die Beurteilung der Coachingwirkungen durch die Jugendlichen und die Ausbildungsverantwortlichen auch fallrekonstruktive Verfahren und Fallstudien eingesetzt (v.a. in den Kontexten Lehrbetriebe und Berufswahlschule). Durch das explorative Vorgehen im ersten Projektjahr konnten für die weitere Arbeit erste Wirkungshypothesen verfeinert und entsprechend fokussierte Fragen an die Coachees formuliert werden. Es hat sich beispielsweise gezeigt, dass die Beziehungsqualität aus Sicht der Jugendlichen ein tragender Wirkfaktor für Coaching darstellt. Für die Klärung dieser Qualität konnten Einzelinterviews sehr gezielt und ergänzend zur Situierung „des Falls“ in seinem Arbeits- oder Lernkontext eingesetzt werden. Dahinter steht die Idee, mögliche Wirkeffekte möglichst in ihrer Komplexität abzubilden im Wissen darum, dass das Gütekriterium der externen Validität dabei erheblich eingeschränkt wird (vgl. Bortz et al. 2002, S. 113) – diese Einschränkung gilt grundsätzlich für die gesamte vorliegende Studie, da nur bei den Einzelinterviews eine Stichprobenziehung erfolgte. Somit steht die repräsentative Verteilung in einer Grundgesamtheit nicht im Zentrum der vorliegenden Untersuchung, sondern das Herausheben und Treffens der typischen „Struktur eines sozialen Sachverhalts“ (Bude 2003, S. 61), in unserem Falle die Struktur der entfalteten Coachingwirkungen. Es geht im Kern um die Suche nach einer, dem zu untersuchenden Phänomen innewohnenden, Gesetzmässigkeit.

## **6.4.4 Gütekriterien**

Die vorliegende Studie kann aufgrund ihrer Anlage als hypothesengenerierende und Bezugstheorien validierende Studie der qualitativen Sozialforschung zugeordnet werden. Der Begriff der Gütekriterien stammt aus der klassischen Testtheorie und aus der Anwendung im psychometrischen Bereich und beschreibt die Gültigkeit (Validität), Zuverlässigkeit (Reliabilität) und Unabhängigkeit der Untersuchungsergebnisse vom Forschenden (Objektivität). Es ist von Interesse zu erfahren, ob mit den eingesetzten Verfahren das gemessen wird, was das Instrument zu messen vorgibt; es stellt sich die Frage, ob die Präzision und Messgenauigkeit gewährleistet sind und ob verschiedene Testanwendende dieselben Ergebnisse generieren. Die quantitative, d.h. hypothesenprüfende Sozialforschung orientiert sich massgeblich an diesen Gütekriterien, die aber nicht ohne Weiteres auf qualitative Forschungssettings übertragen werden können. Die „Suche nach den Gütekriterien für die qualitative Sozialforschung“ (Lüders 2003, S. 82) hat sich als relativ unfruchtbar erwiesen, weshalb mehrere Autoren darauf

verweisen, dass in diesem Forschungsbereich der Weg „für verfahrens- und gegenstandsbezogene Kriterien“ (a.a.O.) zu öffnen sei (vgl. Lamnek 2005, S. 142ff.). Es zeigt sich, dass die Eignung bzw. *Angemessenheit* bestimmter Vorgehensweisen im Bereich qualitativer Sozialforschung sowohl vom Forschungsgegenstand als auch vom Untersuchungsziel abhängig ist und die Beurteilung der Güte qualitativer Sozialforschung (anhand der Kriterien Gültigkeit, Zuverlässigkeit und Generalisierbarkeit) massgeblich unter dieser Perspektive betrachtet werden muss. In Anlehnung an Lamnek (2005) wird unter Angemessenheit folgendes verstanden:

„Wissenschaftliche Begriffe, Theorien und Methoden sind dann als angemessen zu bezeichnen, wenn sie dem Erkenntnisziel des Forschers und den empirischen Gegebenheiten gerecht werden. Unter der Güte von sozialwissenschaftlichen Theorien, Methoden und Begriffen soll der Grad ihrer Angemessenheit an die empirische Realität und an das Erkenntnisziel des Forschers verstanden werden“ (S. 145).

Vor allem die Angemessenheit an die empirische Realität war für das vorliegende Projekt sehr wichtig, weshalb ein möglichst feldnaher Zugang gewählt und aufgrund der Unterschiedlichkeit der Forschungskontexte verschiedene Erhebungsverfahren eingesetzt wurden. Trotz vielfältigen Herausforderungen im Bereich der Bestimmung der Qualität von qualitativer Sozialforschung, werden Empfehlungen der Güte formuliert. Nach Mayring (2002) gibt es deren sechs, die in ihrer Bedeutung für die vorliegende Studie im Folgenden kurz umrissen werden:

1. *Verfahrensdokumentation*: Damit ist eine detaillierte Darstellung des Vorgehens gemeint, die einen Forschungsprozess intersubjektiv überprüfbar macht (vgl. Kap. 6.5-6.6).
2. *Argumentative Interpretationsabsicherung*: Umfangreiche Interpretationen sollen so dokumentiert werden, dass der intersubjektive Nachvollzug gewährleistet ist. Dies wird in vorliegender Arbeit massgeblich durch die Darstellung der Ergebnisse, die Kombination qualitativer und quantitativer Erhebungsverfahren, eine ausführliche Dokumentation des Datenmaterials und die kommunikative Validierung innerhalb des Forschungsteams gewährleistet (vgl. Kap. 6, Anhang).
3. *Regelgeleitetheit*: Hiermit ist das systematische Vorgehen und die an bestimmte Verfahren gebundene Analyse des Datenmaterials gemeint. Neben der deskriptiven statistischen Analyse mit Hilfe des Statistikprogramms (SPSS) kommen in der vorliegenden Studie die Inhaltsanalyse nach Mayring und die Grounded Theory zur Anwendung. Die Systematik der Analyse wird massgeblich über die wissenschaftliche Anwendung des Verfahrens bestimmt (vgl. Kap. 6.5-6.6).
4. *Nähe zum Gegenstand*: Gemeint ist der Bezug zur natürlichen Lebenswelt der Betroffenen und der Einbezug ihrer Interessen und Relevanzsysteme. Die Sequenzen der teilnehmenden Beobachtung begrenzen sich auf die Teilnahme der Forscherin am Lehrgang zur Coachingqualifikation. Von Beginn des Forschungsprozesses an wurde sehr viel Wert auf den persönlichen Kontakt zu den Forschungsteilnehmenden gelegt. Alle Personengruppen wurden stets in ihren Arbeitskontexten aufgesucht, damit system- und kontextrelevante Eindrücke ebenfalls erhoben werden konnten. In Bezug auf die Beforschung der Jugendlichen waren diese natürlichen Kontexte z.B. Baustellen, Carrosseriespengerleien, Büroräume, Schulzimmer, Container etc..
5. *Kommunikative Validierung*: Durch die Rückkoppelung der Interpretationen (vorläufige Annahmen über bestimmte Bedeutungen) an die Beforschten kann die Rekonstruktion subjektiver Bedeutungen abgesichert werden. Dabei geht es weniger um Wahrheitsfindung als vielmehr um eine Gewichtung der Ergebnisse in Bezug auf ihre Relevanz. Für die vorliegende formative Evaluationsforschung mit Anleihen aus der Aktionsforschung ist dies eines der wichtigsten Kriterien in Bezug auf die Güte der Ergebnisse, d.h. in Bezug auf die Überprüfung der „Stimmigkeit und Gültigkeit der Analyse“ (Lamnek 2005, S. 155). Einbezogen in diese Rückkoppelungs-

prozesse waren massgeblich die Coaches und die Leitenden des kantonalen Rahmenprojekts als Feedbackpartner.

6. *Triangulation*: Zur Absicherung und gründlicheren Erfassung von Phänomenen werden verschiedene Methoden, theoretische Ansätze, Datenquellen und interpretierende Personen herangezogen. Neben der Projektanlage im Längsschnitt besteht das Forschungsteam aus drei Personen, die innerhalb des Projekts unterschiedliche Funktionen und Rollen innehaben (vgl. Kap. 6.5). Dies ermöglicht auf der interpretativen Seite den Einbezug unterschiedlich involvierter Personen in die Deutung der Ergebnisse als „critical friends“ und legt den Grundstein für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse. Die Begründung der theoretischen Ansätze wurde in Kap. 6.3 dargelegt. Für die vorliegende Forschungsarbeit zentral ist der Einsatz sowohl qualitativer als auch quantitativer Erhebungsverfahren zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Forschungsprozess (vgl. Kap. 6.6): Neben einer teilnehmenden Beobachtung im Qualifizierungsprozess wurden halb- und standardisierte Fragebogeninstrumente, eine Gruppendiskussion und Einzelinterviews sowie systemische Rekonstruktionen eingesetzt, alle relevanten Systempartner in den Forschungsprozess miteinbezogen und die Ergebnisse jeweils rückgekoppelt (vgl. kommunikative Validierung).

Triangulation ermöglicht, innerhalb eines qualitativen Forschungssettings ein höheres Mass an Validität zu erreichen:

„Verschiedene Zugriffsweisen bringen unterschiedliche Ergebnisse hervor, die sowohl mit Stärken als auch mit Mängeln behaftet sind. Triangulation dient dazu, die jeweiligen Mängel der einen Zugriffsweise durch Stärken der anderen auszugleichen“ (Lamnek 2005, S. 158).

Aufgrund der Kontextvielfalt und der relativ kleinen Stichprobe von 23 Coaches, 69 jugendlichen Coachees und 32 externen Berufsbildungspartnern, die keiner repräsentativen Stichprobe entsprechen, wurde zur Erhöhung der Güte der Interpretationen diese Variation der Zugriffsweisen, d.h. Triangulation<sup>54</sup>, bewusst eingesetzt. Dies mit dem Ziel, stabile, annähernd objektive und intersubjektiv überprüfte Aussagen zu generieren. Zugleich gewährleistet die Variation der Methoden im qualitativen und quantitativen Bereich, dass die Güte der Messgenauigkeit (Reliabilität) erhöht wird, obwohl der Validität in qualitativen Settings das grössere Gewicht zukommt. Objektivität zeigt sich im vorliegenden Projekt im Grad der Relevanz der Forschung für die beforschten Personen und in der Transparenz des Forschungsprozess „zum Zwecke der Nachvollziehbarkeit“ (ebd., S. 180).

## 6.4.5 Zusammenfassung

Die Daten des vorliegenden Forschungsprojekts sind aus quantitativen und qualitativen Zugängen zum Forschungsfeld gewonnen worden sowie aus der Ergebnisspiegelung an Bilanzworkshops durch die Expertinnen und Experten aus dem Feld, die Coaches. Das Prinzip verfolgend, die relevanten Partner aktiv zu begleiten, standen wir mit den ausbildungsverantwortlichen Coaches im jeweiligen Forschungskontext (Betrieb oder Schule) im Dialog und versuchten ihre Sichtweisen und praktischen Erfahrungen mit Coaching (Coachingpraxis) theoriegeleitet zu extrahieren, diese Interpretationen zu kontrastieren und kontextübergreifend

---

<sup>54</sup> Triangulationen können im Bereich der Daten, der Forschenden, der Theorien und der Methoden vollzogen werden: *Daten* zu einem Phänomen stammen aus verschiedenen Quellen, werden zu verschiedenen Zeitpunkten und an unterschiedlichen Orten und Personen erhoben. Bei der *Forschendentriangulation* werden verschiedene Beobachter bzw. Interviewer eingesetzt und die Triangulation der *Theorien* bedeutet den Einbezug verschiedener theoretischer Modelle in die Interpretation der Daten zu einem Phänomen. *Methodentriangulation* kombiniert beispielsweise qualitative mit quantitativen Verfahren. Mit Blick auf diese zusätzlichen Variationsmöglichkeiten kann festgestellt werden, dass die vorliegende Studie alle Möglichkeiten der Triangulation mit einbezieht.

miteinander in Beziehung zu setzen, ohne die Einmaligkeit der kontextspezifischen Anstrengungen und Bemühungen aus den Augen zu verlieren. Der Forschungsprozess orientiert sich zum einen an den Leitfragen des Rahmenprojekts (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Mittelschul- und Berufsbildungsamt, MBA) und zum anderen an den in Kapitel 6.3 dokumentierten Bezugstheorien und in Kapitel 6.3.3 formulierten Fragestellungen. Damit ist die vorliegende Arbeit eine Verbindung von Auftragsarbeit und Evaluationsforschung.

Das Forschungsteam war jederzeit bemüht, den beforschten Personen mit Respekt für die vor Ort geleistete Arbeit zu begegnen und ihr Bedürfnis an minimaler zeitlicher Beanspruchung soweit als möglich, u.a. durch die Nutzung von Synergien, zu berücksichtigen (z.B. gleichzeitige Befragung der Jugendlichen und der Ausbildungsverantwortlichen, zeitlich komprimierte Erhebungsphasen, Transparenz bzgl. Vorgehen und Planung der Aktivitäten).

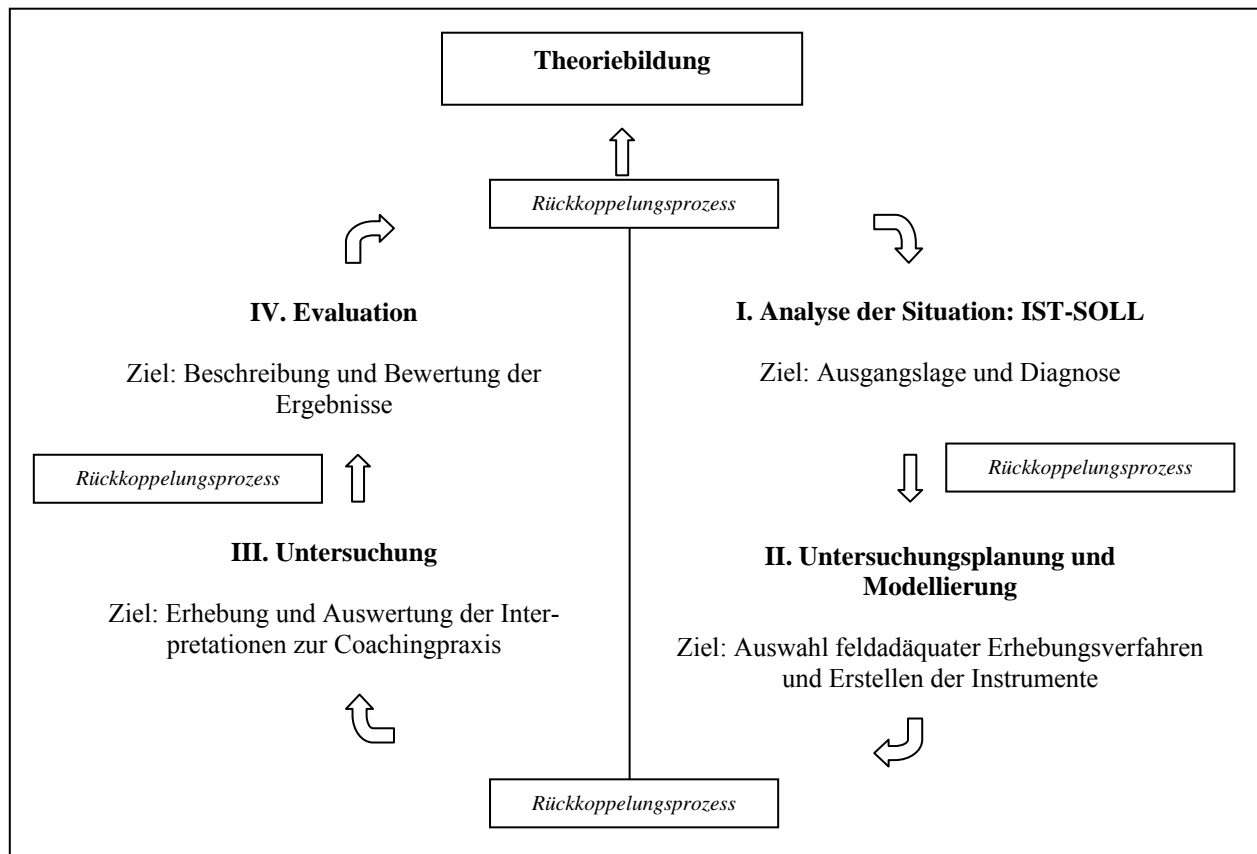
Die Qualität der vorliegenden Argumentationsgrundlage bemisst sich an einem triangulierten Feldzugang (z.B. Methodentriangulation: Integration quantitativer und qualitativer Verfahren), am Längsschnittdesign der Untersuchung und dem Einbezug der für die jugendlichen Auszubildenden relevanten Ausbildungskontexte (Feldnähe). Die Ergebnisse zu den Leitfragen der Evaluation wurden über das Einholen von Feedback aus verschiedenen Berufsbildungskontexten (Berufsfachschule, Berufswahlschule, Lehrbetrieb, professionelle Coachinginitiativen) mehrperspektivisch und über die Projektzeit (2001-2004) hinweg im Längsschnitt abgesichert und erhärtet. Wir können demnach kurzfristige Effekte weitgehend ausschliessen und von einer soliden Vorgehensweise zur Datengenerierung sprechen.

Das Forschungsprojekt ist den Standards der qualitativen Sozialforschung verpflichtet und grundsätzlich hypothesengenerierend angelegt, obwohl in Bezug auf die theoretischen Grundlagen (vgl. Bezugstheorien, Wirkungsmodell, Lernstrukturmodell) auch Thesen für die Untersuchung leitend sind und diese auch der Ergebnisvalidierung dienen. Da wir noch keine validierten Coachingtheorien für die Untersuchung im Bildungsbereich beiziehen können, greift ein rein hypothesenprüfendes Verfahren zu kurz. Deshalb kommt neben der kommunikativen Validierung und der Triangulation der Verfahren auch der Triage im System (Einbezug und Vermittlung der relevanten Partner Betrieb, Schule und Auszubildende) eine wichtige Rolle zu. Der explorative Zugang zum Feld ist gekennzeichnet durch Elemente der Aktionsforschung, der formativen Evaluationsforschung und der Feldforschung. Im Wissen um die Vielfalt der Coachingkonzepte wurde eine Forscherin beauftragt, den qualifizierenden Lehrgang zum Coach ebenfalls zu absolvieren. Dies diente neben einer guten Kontakt- und Beziehungsgestaltung zu den Teilnehmenden (Beforschte) dem Einblick in die Theorien, Modelle und Verfahren der Ausbildung. Diese Erkenntnisse flossen massgeblich in die Gestaltung der Erhebungsinstrumente ein, die unter Einbezug der theoretischen Grundlagen feldadäquat und passgenau zum vermittelten Coachingkonzept erstellt wurden (vgl. Kap. 6.6).

Das folgende Kapitel 6.5 dokumentiert die Verfahren und Schritte im Forschungsprozess. Dies erfolgt auf der eben diskutierten forschungsmethodologischen Grundlage. Darin wird deutlich, in welcher Form die Datenrückkoppelungsprozesse organisiert wurden und zu welchem Zeitpunkt die unterschiedlichen Personengruppen (Coaches, Coachees, BerufsbildungspartnerInnen ohne Coachingerfahrung) in den Evaluationsforschungsprozess eingebunden waren. Die zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten eingesetzten Instrumente werden separat, in Kapitel 6.6, beschrieben.

## 6.5 Der Forschungsprozess

Ausgangspunkt für die nächsten Überlegungen ist die forschungsmethodologische Untersuchungsanlage formativer Evaluationsforschung. Die explorativen Forschungsaktivitäten im Rahmen der vorliegenden Arbeit orientieren sich an einem Lern- und Entwicklungskreis (vgl. Abbildung 9). Die Forschungsgruppe geht davon aus, dass Ergebnisse empirischer Evaluationsforschung nur dann sinnvoll ausgewertet und interpretiert werden können, wenn die Evaluation bereits bei der Beschreibung der Projektausgangslage einsetzt und die *bestehende* Praxis als Ausgangslage mit in die Entwicklung der Instrumente und des weiteren Vorgehens mit einbezieht.



**Abbildung 9: Entwicklungskreis im Evaluations- und Aktionsforschungsprozess „Coaching in der Berufsbildung“.**

Der in der Abbildung 9 beschriebene Prozess bildet den „Doppelcharakter“ der Evaluations- und Aktionsforschung ab. *Rückkopplungsprozesse* verweisen auf den Einbezug der Beforschten sowie der critical friends aus dem Forschungsteam in die Planung und Durchführung der Untersuchung. Im Rahmen vorliegender Studie ist dieser Prozess durch folgende Aktivitäten gekennzeichnet (vgl. Detailplanung in Abb. 10, S. 135):

- Phase I: Kick-off, 20.11.01
- Phase II: Bilanz-Workshop, 27.02.02
- Phase III: Evaluationsaktivitäten 2001-2003
- Phase IV: Bilanz-Workshop II, 04.03.03 / Schlussbericht Jan. 2004

Der Forschungsprozess bezieht sich sowohl auf Evaluations- als auch auf Entwicklungsaktivitäten. Die Untersuchung zielt neben der Extrahierung einer für die Theoriebildung relevanten Coachingstruktur auf das Formulieren von nützlichen, praktikablen und akzeptierten Empfehlungen für „Coaching in der Berufsbildung“ ab. Es gilt, diesen Prozess des Oszillierens zwi-

schen konkreten Coachinghandlungen, Coachingreflexionen und der Coachingtheoriebildung über diesen Prozess zu beschreiben.

Im Anhang (3., S. 282) sind sowohl die in den Phasen I bis IV eingesetzten Instrumente als auch die entsprechenden Ergebnisse im Detail nachzulesen. An dieser Stelle werden die Ausgangslage und das Commitment zur Evaluationsforschung (vgl. Phase I) präsentiert, die für die Planung der Untersuchung und die Auswahl der Instrumente relevant waren. Daran schließen Fragen zur Operationalisierung des Forschungsgegenstandes (vgl. Kap. 6.5.1-6.5.2) sowie zu den in Phase III eingesetzten Instrumenten und Verfahren (vgl. Kap. 6.6) an.

#### *Ausgangslage und Commitment zur Evaluationforschung*

Eine Frage, welche die Teilnehmenden an der Eröffnungsveranstaltung zur Evaluationsforschung am meisten beschäftigte, war diejenige nach den Wirkungen der Coachinginterventionen. Im Besonderen besteht das Interesse darin zu erfahren, wie Coaching seine Wirkungen entfaltet. Spielt die Beziehung zwischen Coach und Coachee eine Rolle, sind es die gemeinsamen Zielvereinbarungen oder die durch das Gespräch angewandte Systematik im Setting, die Veränderungen bewirken? Das durch die Gruppe erarbeitete Schlüsselthema ergab Wirkhypothesen für die folgenden Bereiche:

- Leistung,
- Zufriedenheit / Motivation,
- Verhalten / Kommunikation,
- Ressourcen / Unterstützung.

Der Anspruch an die Evaluationsforschung wurde klar in Richtung der Erarbeitung von Wirk- und Erfolgsvariablen sowie in der Bestimmung der Coachingpraxis definiert. Das Erkenntnisinteresse der Teilnehmenden schloss den Ausbildungserfolg der Jugendlichen durch Coaching, die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe und die Kompetenzprofile auf Seiten der Jugendlichen und der Coaches mit ein. Es stellten sich zusätzlich die folgenden Fragen: Ist Coaching als Krisenintervention, als Begleitmassnahme oder als Förderungsinstrument zu bezeichnen (Frage nach der Definition)? Wie gehen Coaches mit Rollenkonflikten bei organisationsinternem Coaching um und wie kann Coaching bei den Jugendlichen und im Arbeitsumfeld auf Akzeptanz stossen? Diese Kick-off-Veranstaltung, die freiwillig besucht wurde und Vertreterinnen und Vertreter aller Institutionstypen und der Verwaltungsebene vereinte, diente zugleich der Kontraktschliessung und dem Commitment zur Teilnahme an der Evaluationsforschung (Ergebnisse zur Kick-off-Veranstaltung können im Anhang (Nr. x) nachgelesen werden).

An dieser ersten gemeinsamen Veranstaltung zeigte sich, dass Coaching vielfältig genutzt werden kann: z.B. als Massnahme zur Krisenintervention, als Beratungsform, als Unterstützung für Trainings on the job und/oder als Fördermassnahme. Vor diesem Hintergrund und aufgrund des breiten Interesses an einer Klärung von Coaching entwickelten wir für den weiteren Verlauf der Arbeit eine Coaching-Arbeitsdefinition:

1. Coaching kann nach dieser Bestimmung sowohl als Beratung, als Förderung und als Entscheidungshilfe eingesetzt werden, aber auch zur persönlichen Reflexion und Problemlösung.
2. Coaching kann als Einzel- oder Gruppencoaching stattfinden.
3. Coaching ist eine gezielte und ergebnisorientierte Interaktion zwischen einem Coach (professioneller Coach bzw. in Coaching qualifizierte ausbildende Person) und einem bzw. einer jugendlichen Auszubildenden (Coachee), die:



- auf Verbindlichkeit der Vereinbarungen und Partnerschaftlichkeit der Kontraktgestaltung basiert,
- eine Umsetzung dieser Ergebnisse in Aktionen vorsieht,
- auf eine Öffnung und Vertrauensbildung im Coachingdialog hinwirkt,
- auf wertschätzende Akzeptanz gründet,
- sich offener, erkenntnisfördernder Fragen bedient,
- sich durch Feedback und offene Stellungnahmen auszeichnet,
- sich kreativer Methoden der Ideenfindung bedient,
- sich im Prozess durch Reflexion, Ergebnisprüfung und Planung selbst steuert,
- sich durch Selbstreflexion und Rollenklarheit auszeichnet und
- einem systematischen Gesprächsverlauf folgt (z.B. nach der GROW-Methode).

Ausgehend von dieser Sammlung erster Coachingerfahrungen und von Wünschen an die Evaluationsforschung wurden die nächsten Schritte im Prozess geplant und die Untersuchung zunehmend modelliert. Auf der Grundlage der zu erarbeitenden Entscheidungsgrundlagen und der in Kapitel 5 benannten Desiderate für die Coachingforschung werden die leitenden Fragestellungen formuliert, Operationalisierungsvorschläge diskutiert und zu den Untersuchungsinstrumenten (Kap. 6.6) übergeleitet.

### 6.5.1 Forschungsfragen

Das induktive Vorgehen der Forschenden zeigt sich mitunter an der Genierung und zunehmenden Präzisierung der Fragestellungen, die im Rahmen vorliegender Untersuchung zu klären sind. Sie lassen sich grundsätzlich einer Kernfrage zuordnen:

*Inwiefern gelingt es dem in der Ausbildungspraxis eingesetzten Coachingkonzept die Ressourcen aller beteiligten Personen, ob Coach, Coachee oder Berufsbildungspartner, so zu stärken, dass sich sowohl die Ausbildungsverantwortlichen in der Bewältigung ihres Berufsalltages unterstützt sehen als auch die Jugendlichen sich in Bezug auf ihre persönlichen und fachlichen Voraussetzungen sowie bezüglich ihres Lern- und Ausbildungserfolges positiv beschreiben?*

Um dieser Frage nachzugehen, müssen wir etwas darüber erfahren, was die Ausbildungsverantwortlichen und professionellen Coaches unter dem Begriff „Coaching“ praktizieren (vgl. Coachingpraxis). Wir müssen in Erfahrung bringen, welche Kompetenzen für eine berufsfeldadäquate Coachingintervention gebraucht werden (vgl. Coachingkompetenzen) und welche Techniken und Verfahren besonders wirkungsvoll in der Praxis eingesetzt werden können. Es sind Informationen über die Wirkungsweise von Coaching notwendig, um den Grad der Bewältigungsunterstützung beurteilen zu können. Obige Kernfrage wurde dazu in Teilfragen aufgesplittet, um so bestimmte Aspekte des Coaching zu untersuchen:

#### **Coachingpraxis**

- Welche Coachingpraxen etablieren sich in den verschiedenen Ausbildungskontexten, d.h. welche Schwerpunkte werden gesetzt?
- Welche Coachingmodelle lassen sich daraus ableiten?

### **Coachingkompetenz**

- Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen dem Kompetenzselbstbild der Coaches und dem Coaching-Feedback, das sie durch die gecoachten Jugendlichen erhalten?
- Worin sehen sich die Ausbildungsverantwortlichen im Besonderen durch ihre Coachingkompetenz unterstützt?

### **Coachingtechniken und –verfahren**

- Welche Techniken und Verfahren lassen sich beim Coaching von Jugendlichen wirkungsvoll einsetzen und unterstützen die professionellen Akteure massgeblich in ihrer Ausbildungsarbeit?

### **Coachingwirkungen**

#### ***Jugendliche***

- Wie gut sprechen Jugendliche auf das Coaching an, d.h. in welchen Kompetenzbereichen werden massgebliche Wirkungen wahrgenommen und wie verändert sich diese Wahrnehmung über die Projektzeit hinweg?
- Inwiefern und in welchen Bereichen nehmen nicht coachende Ausbildungspartner Veränderungen bei den gecoachten Jugendlichen wahr?
- Gibt es Jugendliche, die besser auf Coaching ansprechen als andere und welche explorativen Antworten lassen sich dazu finden?
- Welche Kompetenzselbstbilder zeichnen Jugendliche am Übergang in die Berufsbildung und inwiefern gibt es Unterschiede in Bezug auf den bisher besuchten Schultyp bzw. in Bezug auf die Anschlusslösung?

#### ***Ausbildungsverantwortliche***

- In welchen Bereichen nehmen die Coaches Veränderungen bei sich selber und ihrer Art und Weise auszubilden wahr?
- Verändern sich Ausbildungsverantwortliche in den Augen der Jugendlichen in ihrer Art und Weise sie auszubilden oder ihnen zu begegnen? Was schätzen Jugendliche an dieser neuen Art der Zusammenarbeit?

#### ***Operationale Definitionen***

Für den Bereich der Erfassung von Coachingwirkungen wurden *operationale Definitionen* eingeführt und damit Kriterien definiert, um im Einzelnen zu bestimmen, woran erwartete Wirkungen erkennbar sind (vgl. Bortz, Döring 2002, S. 67) bzw. wie Erfahrungen und Bedeutungen erfassbar werden.

**Tabelle 7: Überblick zu den eingeführten Kriterien und deren operationaler Definition.**

<b>Bereich</b>	<b>Kriterium</b>
Coachingpraxis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zielgruppe</li> <li>- Indikation</li> <li>- Art der Coachingintervention</li> <li>- Wirkung</li> </ul>
Kosten-Nutzen-Verhältnis der C-Interventionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufwand</li> <li>- Nutzen</li> <li>- Wirkung</li> <li>- Nachhaltigkeit</li> <li>- Aufwand/Ertrag</li> </ul>
Coachingkompetenzen, -techniken und -verfahren	<p>Qualifikationen der Coaches für ein professionelles Coaching (Kompetenzprofil):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Berufsausbildung</li> <li>- Praxiserfahrung</li> <li>- Techniken und Verfahren des Coaching</li> <li>- Supervision</li> </ul> <p>Adäquate Fortbildungsmassnahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anzahl Tage</li> <li>- Aufbau</li> <li>- Inhalte</li> <li>- Ablauf</li> <li>- Gruppenzusammensetzung und -grösse</li> </ul>
Coachingwirkungen	<p><i>Jugendliche</i></p> <p>Ausbildungserfolg durch Coaching:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abnahme der Lehrabbrüche</li> <li>- verbesserte Lern- und Einsatzbereitschaft im Betrieb/in der Schule</li> <li>- Erweiterung der berufsbildungsrelevanten Kompetenzen</li> <li>- erfolgreiche Abschlussprüfung</li> <li>- erleichterte Arbeitsplatzintegration im Anschluss an die Berufslehre</li> <li>- Entscheidung für eine weiterführende berufliche Ausbildung</li> </ul> <p>Unterstützung der Jugendlichen durch Coaching:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zufriedenheit und Ausbildungsmotivation</li> <li>- Leistung und Verhalten</li> <li>- Kommunikation und Beziehungsgestaltung</li> <li>- erhöhte Leistungsfähigkeit, -bereitschaft und Ausbildungsmotivation</li> </ul> <p><i>Ausbildungsverantwortliche</i></p> <p>Inwiefern wird durch die Möglichkeit, Coachingdienstleistungen in Anspruch zu nehmen oder sich selbst zum Coach weiterzubilden die Ausbildungsbereitschaft und die Motivation erhalten oder erhöht, Jugendliche auszubilden?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erhöhung der Ausbildungsbereitschaft der Lehrbetriebe</li> <li>- Förderung der Motivation, erstmals oder erneut Jugendliche auszubilden</li> <li>- Verminderung des Rückzugs der Lehrbetriebe aus dem Ausbildungsbereich</li> <li>- Stellenwert von Coaching bei Motivationskampagnen der Verbände für die Schaffung von Ausbildungsplätzen</li> </ul>
Systemisch	<p>Wirkungen im interpersonalen bzw. betrieblichen Bereich zeigen sich:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbeitsklima</li> <li>- Atmosphäre in Betrieb/ Schule</li> <li>- an gegenseitiger Wertschätzung und Akzeptanz</li> <li>- formuliertem Vertrauen und die Loyalität</li> </ul> <p>Bessere Kooperation im Stützsystem der Jugendlichen, d.h. zwischen Berufsschule und Lehrbetrieb?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gegenseitige Absprachen</li> <li>- gemeinsame Entwicklungspläne und Zielvereinbarungen</li> </ul>

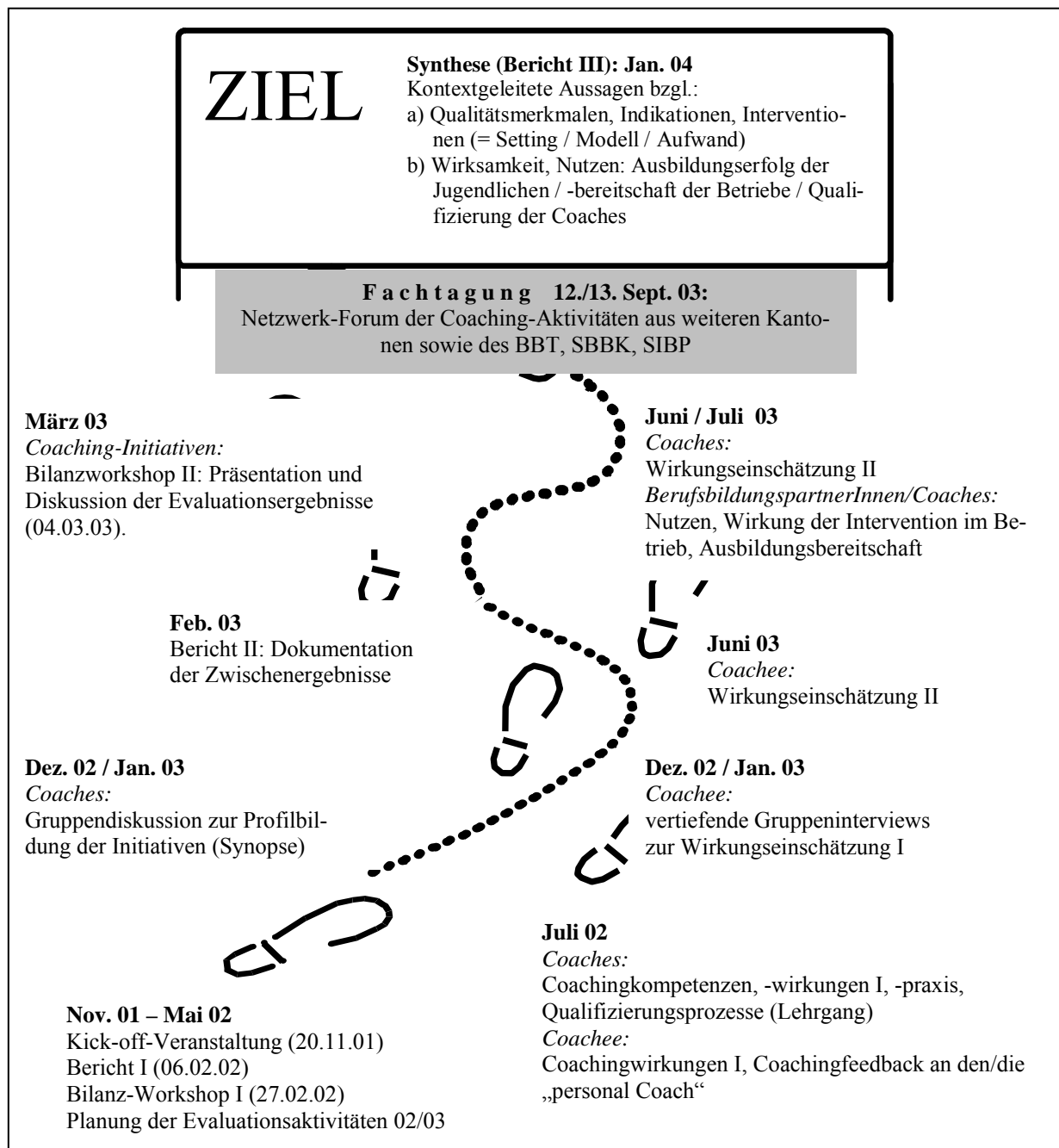
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbeitsteilung</li> </ul> <p>Kooperationserfolge zwischen Betrieben und Berufsschulen durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gemeinsame Teilhabe an Erfolgen und Problemen</li> <li>- nachhaltigere Entwicklungsergebnisse</li> <li>- adäquatere Problemlösungen</li> <li>- eine erhöhte Kontrolle und Überprüfbarkeit von Interventionen</li> <li>- Eine verbesserte Ergebniskontrolle</li> </ul> <p>Erhöhung der Qualität der betrieblichen Arbeit durch Coaching:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zunehmender Teamgeist</li> <li>- Entwicklung der Betriebskultur</li> <li>- Förderung des Arbeitsklimas, der –qualität</li> </ul>
--	--

Im folgenden Kapitel werden die Forschungsaktivitäten, die zur Bearbeitung der benannten Fragestellungen entworfen wurden, präzisiert und chronologisch berichtet.

### 6.5.2 Forschungsaktivitäten

Nach der Einordnung der Untersuchung in die ausführlich dargelegten methodologischen Forschungsgrundlagen und der Darlegung der Operationalisierungen der Fragestellungen sind in der Abbildung 10 die Forschungsaktivitäten in einer Planungsübersicht dargestellt. Darin enthalten sind sämtliche Erhebungszeitpunkte mit dem jeweiligen Forschungsfokus und der befragten Personengruppe.

Angesichts der Tatsache, dass das vorliegende Projekt an einen Evaluationsforschungsauftrag anlehnt, sind auch öffentlichkeitswirksame Aktivitäten beschrieben. Dies äussert sich zum einen in den Berichten, die zu Händen der Rahmenprojektleitung (Auftraggeber, MBA) verfasst wurden, zum anderen in der Fachtagung (Sept. 2003), die sowohl der Öffentlichkeits- als auch der Netzwerkarbeit diverser professioneller Stütz- und Förderinitiativen aus dem schweizerischen Berufsbildungsbereich diente. Das Forschungsteam war im Rahmen dieser Veranstaltung angehalten, im Hauptreferat erste Ergebnisse aus der Evaluationsforschung zu berichten.



**Abbildung 10: Zeitliche Planung der Forschungsaktivitäten (2001-2004).**

Ein Überblick zu den Erhebungsinstrumenten und –verfahren schafft das folgende Kapitel, das vor allem verdeutlicht, welche Instrumente zur Untersuchung der verschiedenen Forschungsfragen eingesetzt wurden.

## 6.6 Erhebungsverfahren und -instrumente

In die Erstellung der Erhebungsinstrumente flossen sämtliche bis zu diesem Zeitpunkt gesammelten Erfahrungen und theoretischen Bezüge mit ein. Vorbereitende Gespräche mit den Auftraggebern, dem Projektleiter auf Seite des MBA, mit den Coaches sowie dem Supercoach kamen ergänzend dazu. Wir setzen sowohl Fragebogeninstrumente für die Selbsteinschätzung als auch Interviewleitfäden für Gruppendiskussionen und Einzelinterviews ein. Die Berufsbildungspartner wurden via Telefoninterviews nach den Coachingwirkungen befragt. Tabelle 8 stellt im Folgenden die den Erhebungsphasen und Untersuchungsgegenständen zugeordneten Instrumente entlang der Erhebungsphase I und II dar (die Instrumente sind vollständig im Anhang unter 3. nachzulesen):

**Tabelle 8: Den Erhebungsphasen I und II zugordnete Untersuchungsgegenstände, dazu befragte Personengruppen und dafür eingesetzte Instrumente.**

Erhebungsjahr	Phase I: Ausbildungsjahr 2001/02		Phase II: Ausbildungsjahr 2002/03		
	Coach	Coachee	Coach	Coachee	Berufsbildungspartner
Forschungsgegenstand	Verfahren / Instrument				
Coachingpraxis	Fragebogen (Juni/Juli)				
Coachingverständnis	Gruppeninterview (Nov./Dez.)		Fragebogen (Juni)		
Coaching-Kompetenzen	Fragebogen (Juni/Juli)				
Kompetenzprofile		Längsschnitt t1 Fragebogen (Juni/Juli)		Längsschnitt t2 Fragebogen (Juni)	
Techniken Verfahren	Fragebogen (Juni/Juli)				
Coachingwirkungen	Längsschnitt t1 Fragebogen (Juni/Juli)  Gruppeninterview (Nov./Dez.)	Längsschnitt t1 Einzelinterview (Nov./Dez.)	Längsschnitt t2 Fragebogen (Juni)		Telefoninterview (Mai/Juni)

Die Instrumente werden wie im Titel angekündigt in den nächst folgenden Kapiteln 6.6.1-6.6.3 vorgestellt. Davor ein Blick auf vier Aspekte, die für die Konstruktion der Erhebungsverfahren leitend waren und in der Durchführung der Forschung zum Ausdruck kommen (1. Selbst- und Fremdeinschätzung, 2. Vielfalt vs. Tiefe, 3. geleitete Erhebungen und Schweigepflicht):

### *Selbst- und Fremdeinschätzung*

Fragebogen wurden sowohl zur Selbsteinschätzung (z.B. für die Erhebung der Coachingkompetenzen und der Kompetenzprofile der Jugendlichen) als auch für die Gewinnung der Ergebnisfeedbacks eingesetzt. Die Coachees beispielsweise waren aufgefordert, die Coachingkompetenzen ihrer Coaches einzuschätzen und die Coaches mussten die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen in Bezug auf ihre Coachinginterventionen beurteilen. So wurde es möglich, Selbstwahrnehmungen durch Fremdeinschätzungen zu validieren. Diesem Prinzip folgte auch die Befragung der Berufsbildungspartner, die in die Wirkungsanalyse II miteinbezogen wurden und einen Beitrag zur Validierung wahrgenommener Coachingwirkungen leisteten. Wichtig ist dabei die Unvoreingenommenheit der befragten Personen, womit die Unkenntnis der Meinung der fremdeingeschätzten Person gemeint ist. Haben die befragten Personen die Möglichkeit, sich über die gestellten Fragen im Vorfeld der Befragung auszutauschen, wird das Validierungsprinzip unterlaufen und kann für die Profilierung von Aussagen nicht beigezogen werden.

### *Vielfalt versus Tiefe*

Fragebögen werden im Rahmen dieser Untersuchung dann eingesetzt, wenn ein grosses Informationsvolumen erfragt wird. Dies ist sowohl bei den Coaches als auch bei den Coachees in der ersten Erhebungsphase der Fall (Sommer 2002): Bei den Coaches wurden beispielsweise Fragen zur Coachingkompetenz und zum Qualifizierungskonzept, aber auch zu den ersten wahrgenommenen Coachingwirkungen und zur Coachingpraxis gestellt. Die behutsame Vorbereitung der Teilnehmenden auf die Evaluationsforschung und ihr permanenter Einbezug in den Planungsprozess machten die Befragung mit einem umfangreichen Instrument möglich. Es wurde von den Teilnehmenden gewünscht, Erhebungen möglichst zeitlich konzentriert und nicht über das ganze Ausbildungsjahr verteilt durchzuführen, weshalb die Intensität notwendig und auch akzeptiert und gewünscht war. Der erste Fragebogen im Längsschnitt umfasst 16 Seiten und nimmt mindestens 60' Bearbeitungszeit in Anspruch. Die Befragten Coaches haben die Möglichkeit, ihre Bewertungen stets auch zu kommentieren, wodurch Einschätzungen entlang von Ausprägungen (Kategorien, z.B.: „nicht gut“, „mittel“, „gut“, „sehr gut“) präzisiert werden konnten.

Tiefe wird im Rahmen dieser Untersuchung in Einzelinterviews und in Gruppeninterviews erreicht. Gespräche wie Gruppendiskussionen werden zum Beispiel dann geführt, wenn konstruktive Momente der Erkenntnisgenerierung wertvoll und notwendig sind. Diese Verfahren dienen dazu, quantitativ erfasste Trends zu schärfen und qualitativ mit Beispielen, Erfahrungen, Gefühlen, Bedürfnissen und mit Kritik anzureichern. Grundlegende Tendenzen lassen sich nach unserer Erfahrung in diesem Rahmen über Fragebögen erfassen, das, was Menschen bewegt, wird auf dialogischem Weg besser sichtbar und zeichnet sich durch die gewünschte Nähe zur Praxis aus. Diese Nähe aufsuchend, begab sich das Forschungsteam für die Interviews stets in die Arbeitskontexte der Befragten. Dieses Verfahren wurde beispielsweise im Falle der Befragung der Coaches zu ihrer Coachingpraxis eingesetzt, wobei die Gespräche zusätzlich in kontexthomogenen Gruppen geführt wurden. Dadurch verfolgten wir neben der Datenerhebung die Idee, professionelle Akteure in einen fachlichen Austausch zu bringen und dadurch das professionelle Netzwerk zu stärken.

### *Geleitete Erhebungen*

Die Stichprobe der Coachees war zum ersten Erhebungszeitpunkt im Sommer 2002 relativ gross (N=69), weshalb uns ein standardisierter Fragebogen mit Fragen zur Person, zur Zufriedenheit mit der Lehrperson und zum Lernen und Arbeiten in der Schule angepasst erschien. Im Unterschied zu den Coaches und im Wissen um den hohen Anteil Jugendlicher nicht deutscher Muttersprache (ca. 50%) wurden die Erhebungen an den Berufsfachschulen, in den Be-

rufswahlschulen und den Lehrbetrieben geleitet durchgeführt, d.h., die Forscherin führte die Jugendlichen mit Hilfe des Overhead-Projektors durch den Fragebogen und konnte so anfallende Fragen und Missverständnisse ad hoc klären. Dieses Verfahren wurde aufgrund der Hospitationen im Ausbildungsfeld und der Feststellung gewählt, dass in den Institutionen hauptsächlich Schweizerdeutsch gesprochen wird und inhaltliche Erklärungen oft metaphorisch angereichert werden. Ein standardisiertes Erhebungsinstrument in Standardsprache, ohne Begleitung durch die Fragen, hätte die Klientel überfordert<sup>55</sup>.

### *Schweigepflicht*

Als wichtiges zu verfolgendes Prinzip bei der Befragung der Jugendlichen und der Coaches ist das der Anonymität. Bei den Jugendlichen führte ein „zweischrittiges“ Verfahren zur Anonymisierung: Zuerst wurde mit einer Geburtsdatum-Name-Zuordnung gearbeitet, in einem zweiten Schritt eine Anonymisierung auf institutioneller Ebene mit Zahlencodes ohne Namen vorgenommen, womit im Weiteren gearbeitet wurde. Die Coaches konnten eigene Codes setzen (zweimal sechsstellig), mussten diese jedoch zum zweiten Befragungszeitpunkt erinnern können. Wichtig für die Jugendlichen war die Versicherung, dass niemand Einblick in ihre Daten erhält ausser dem Forschungsteam. Es kursierte vor allem die Angst, dass ihre Ausbildungsverantwortlichen Einblick nehmen könnten, da sie diese ja einschätzten. Um diesen Punkt ernst zu nehmen, wurde eine schriftliche Vereinbarung zwischen der Forscherin und jeder befragten Person getroffen, die besagte, dass diese Daten nur zu Forschungszwecken verwendet werden, dass das Forschungsteam der Schweigepflicht untersteht und dass keine Informationen so an Dritte weitergegeben werden dürfen, dass ein Rückschluss auf einzelne Personen bzw. Klassen möglich wird. Dieses Vorgehen schaffte eine wichtige Vertrauensgrundlage für den weiteren Verlauf der Befragung der Jugendlichen.

## **6.6.1 Befragung der Coaches**

Das fünfteilige Fragebogeninstrument wurde im Juli (03.07.02) an die Coaches der Berufsschule, Berufswahlschule und der Lehrbetriebe (Teilnehmende am Coaching-Lehrgang) versandt. Der Rücklauf lag bei 91.3%. Die Coaches der externen Initiativen (professionelle Coaches) erhielten Ende Juli (30.07.02) ein differenzierteres Instrument zur ausschliesslichen Erfassung ihrer Coachingpraxis aufgrund der Nicht-Teilnahme am Coachinglehrgang. Die abschliessende Wirkungsanalyse der zweijährigen Coachingarbeit stand im Zentrum der Schlussbefragung (Sommer 2003). Die Coaches waren darin aufgefordert, den Einfluss von Coaching (Wirkungen) auf sie persönlich sowie auf die Auszubildenden zu bewerten. Von den ursprünglich 22 Coaches, die im Juli 2002 befragt wurden, konnten zu diesem Zeitpunkt noch 19 Personen angeschrieben werden (natürliche Fluktuation durch Stellenwechsel). Der Rücklauf betrug 74%, d.h. 14 Coaches retournierten ihren Fragebogen. Diese Schlussbefragung enthielt ausblickend und entwicklungsorientiert die Frage, „Was müsste in der Coachingpraxis stärker betont und praktiziert werden, um den Wirkungsgrad der Coachingtätigkeit um 20% zu erhöhen?“ Diese Frage geht explizit über den Anspruch der Bestandesaufnahme hinaus, um Entwicklungshinweise für die Praxis formulieren zu können. Für die Erhebung von Coachingwirkungen bei unterschiedlichen Personengruppen im Sommer 2003 wur-

---

<sup>55</sup> Bortz et al. (2002) bezeichnen die Befragungsform der „geleiteten Fragebogenerhebung“ als Gruppeninterview. Die Autoren sprechen von einer „simultanen Befragung mehrerer Personen“, bei der vorgefertigte Fragebogen ausgefüllt werden und die interviewende Person dazu die Instruktionen vorliest und für Rückfragen zur Verfügung steht (S. 242). Wir verfolgen im Rahmen dieser Arbeit ein anderes Interviewverständnis (vgl. Gruppeninterview und fokussiertes Interview, Kap. 6.6.1/2), weshalb wir den Begriff der „geleiteten Fragebogenerhebung“ weiterhin verwenden werden.



den stets dieselben Fragen gestellt, sodass ein Vergleich der Daten und eine nachfolgende Validierung der Aussagen möglich wurde.

#### *Fragebogenerhebung (Sommer 2002)*

Im Folgenden ist der Aufbau des Fragebogeninstruments in vier Teilen mit Beispielen zu den Teilfragestellungen dargestellt (das komplette Instrument ist im Anhang nachzuschlagen). Festzuhalten ist, dass Teilnehmende aus professionellen externen Initiativen, die den Lehrgang nicht besuchten, nur zu ihrer Coachingpraxis (vgl. Teil V) befragt wurden:

**Tabelle 9: Gliederung des Fragebogens in fünf Teilbereiche inklusive Beispielfragen.**

Teile	Anzahl	Themen der Fragen	Kompetenzbereich
Teil I	8	Demografische Angaben zur Person	
<b>Beispielfragen:</b> Geschlecht, Alter, Dienstjahre, Arbeits- und Unterrichtspensum, Ausbildungsabschluss, Schul- bzw. Betriebsgrösse, Coachingzeit pro Woche, weitere relevante Merkmale der Unterrichts- und Betriebspraxis			
Teil II	19	Selbsteinschätzung der Coachingkompetenzen	
<b>Beispielfragen</b> Wie gut sehen Sie sich heute in der Lage die folgenden Teilkompetenzen im Coaching zu realisieren und umzusetzen? <i>personenzentriert</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Wertschätzung gegenüber dem/der Coachee zu formulieren?</li> <li>– Echt und kongruent zu sein und eigenes Denken und Fühlen wo angebracht mitzuteilen?</li> </ul> <i>systemzentriert</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Die relevanten Kontextparameter (Situation Elternhaus, Schulkarriere, persönliche Aspekte,...) einzubeziehen?</li> <li>– Unterschiedliche Sichtweisen und Meinungen des Coachee zu erfragen und einzubeziehen?</li> </ul> <i>dialogzentriert</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Bisherige (Problem-)Lösungsansätze des Coachee herauszuarbeiten und anzuerkennen?</li> <li>– Ziele und Visionen des Coachee zu erfragen und in den Entwicklungsprozess miteinzubeziehen?</li> </ul> <i>Methoden und Techniken</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verschiedene Fragetypen einzusetzen?</li> <li>– Das GROW-Modell anzuwenden?</li> </ul> <i>Veränderungsmanagement</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Veränderungsprozesse einzuleiten und zu gestalten?</li> <li>– Zielvereinbarungen in individuelle Aktionspläne umzusetzen und zu begleiten?</li> </ul> <i>Rollenvielfalt und Klarheit</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Meine Rolle zu klären und mit ihrer Vielfalt (Lehrperson, Beratende, VorgesetzteR, LehrmeisterIn, ExpertIn, BeurteilendeR, ...) verantwortungsvoll umzugehen?</li> </ul>			
Teil III	11	Feedback zum Qualifizierungskonzept (Lehrgang)	
<b>Beispielfragen</b> <i>Zufriedenheit mit Inhalten, Organisation und Vermittlung</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Wie zufrieden sind Sie mit den vermittelten Inhalten in den einzelnen Weiterbildungsblöcken?</li> <li>– Welche Konzepte, Techniken und Methoden daraus setzen Sie in Ihrer Ausbildungspraxis mit welchem Erfolg (☹ / ☺, zutreffendes bitte ankreuzen) ein?</li> </ul> <i>Zufriedenheit mit Supervisionsangebot</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Wie gut unterstützten die Supervisionssitzungen Ihren persönlichen Coaching-Lernprozess bezüglich <b>Selbstkompetenz</b> (Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstanerkennung sowie zur Veränderung bzw. Erweiterung des eigenen Verhaltensrepertoires)?</li> </ul>			

Teil IV	13	Coachingwirkungen
<b>Beispielfragen</b> <i>Coachingwirkungen</i> <i>...auf persönlicher Ebene</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Wie sehr hilft Ihnen Ihr Coaching-know-how im alltäglichen Umgang mit den Auszubildenden?</li> <li>– Blenden Sie nochmals in die Zeit vor der Coachinausbildung zurück: Inwiefern gelingt es Ihnen heute besser Veränderungen in der Arbeit mit den Auszubildenden anzugehen, einzuleiten und zu managen?</li> </ul> <i>...bei den Auszubildenden</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Wie gross schätzen Sie den positiven Einfluss des Coaching auf die Leistungen Ihrer Auszubildenden ein?</li> <li>– Wie sehr unterstützt Coaching das Lernen und Arbeiten in der Schule und im Betrieb und hilft, Lernproblemen erfolgreich zu begegnen?</li> </ul> <i>...auf der Beziehungsebene</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Wie stark hat sich Ihre Haltung gegenüber den Lehrlingen seit der Coachinausbildung verändert?</li> <li>– Wie sehr hat sich der Umgang mit Konfliktsituationen im Schul- und Betriebsalltag seit Ihrer Coachinausbildung verändert?</li> </ul>		
Teil V	16	Coachingpraxis
<b>Beispielfragen</b> <i>Anlass, Themen, Ziele des Coaching</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coachinganlass: Wodurch sehen Sie sich veranlasst Coaching in Ihrer Praxis einzusetzen?</li> </ol> <i>Aufwand / Setting</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. In welchem Rahmen spielen sich Ihre Coachinginterventionen ab?</li> </ol> <i>Coachingmodell</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Wie ist die Art der Beziehung in Ihrem Coaching definiert?</li> </ol> <i>Haltungen und Ergebnisse</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Was zeichnet Ihre Coachinghaltung und Ihr Vorgehen aus?</li> </ol> <i>Wirkung, Nutzen, Nachhaltigkeit (Ebene Coach, Coachee, System)</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Welche Wirkungen des Coachings nehmen Sie bei den Coachees wahr?</li> </ol> <i>Kosten, Finanzierung, Bilanzierung</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Wie schätzen Sie das Verhältnis von Aufwand und Ertrag Ihrer Coachinginterventionen ein?</li> </ol>		

### Gruppeninterview (Dezember 2002)

Das Gruppeninterview<sup>56</sup> orientierte sich an einem Leitfaden, der Anfang Dezember 2002 an die Teilnehmenden zur Vorbereitung auf das Gespräch versandt wurde: Im Kern geht es um die Diskussion von Merkmalen der verschiedenen Coachingsysteme sowie um vertiefende Fragen zur Wirkung und Praxis der Coachingarbeit. Ausser bei den Einzelinterviews (fokussiertes Interview) mit den Jugendlichen (vgl. Kap. 6.6.2) waren bei den Interviews stets zwei Personen aus dem Forschungsteam anwesend, welche die Rollen der Gesprächsleitung und der Protokollführung aufteilten. Alle Gespräche wurden zur Kontrolle der Mitschrift zusätzlich auf Tonband aufgezeichnet. Es wurde im Rahmen dieses Interviews darauf geachtet, dass jede Person jede Frage beantwortete und es bestand für die Teilnehmenden zugleich die Möglichkeit, nachträglich auf Themen einzugehen, die sie selbst nicht benannt hatten, die aber im Rahmen des Gruppeninterviews zur Sprache kamen. Das Gespräch wurde entlang des folgenden Leitfadens geführt (vgl. Tab. 10):

<sup>56</sup> Das Gruppeninterview wird nach Bortz, Döring (2002) als eine Interviewform bezeichnet, bei der mehrere Personen gleichzeitig anhand eines Leitfadens befragt werden (S. 319).

**Tabelle 10: Leitfaden für die Gruppeninterviews in kontexthomogenen Gruppen (Berufsschule, Berufswahlschule, Auszubildende aus Betrieben, Verein Job, Transit plus, kabel).**

Einschätzungen und Wirkungsbeurteilungen durch die ExpertInnen in den Coachinginitiativen des Kantons Zürich

1. Definition Coaching:

Bitte definieren Sie, was Sie persönlich unter dem Begriff Coaching verstehen.

2. Exemplarische Coaching-Situation:

Beschreiben Sie eine typische Coaching-Situation, einen Coachinganlass, aus Ihrem Berufsalltag.

3. Ziele:

Was wollen Sie mit der Durchführung des Coachings in Ihrer Organisation erreichen?

a) für die jugendlichen Coachees?

b) für Ihre Einrichtung/Initiative?

4. Coachingpraxis:

Wie sieht Ihre Coaching-Praxis aus?

◆ Wie häufig, wie lange, wie strukturiert setzen Sie das Coaching ein?

◆ Wie kommt es zum Coaching im jeweils konkreten Fall?

◆ Wo führen Sie das Coaching durch?

5. Entwicklungsstand des Coachings:

Wenn Sie den Entwicklungsstand des Coachings in Ihrer Einrichtung kennzeichnen, wo stehen Sie dann in Bezug auf:

1. Stärken

2. Schwächen

...

3. Chancen

4. Gefahren

...

Welche Stärken, Schwächen, Chancen und Gefahren können Sie erkennen und benennen?

6. Haltungen und Motivationen:

Meine innere Haltung und Motivation

a) Was gefällt mir an der Coaching-Aufgabe und -Rolle ganz besonders? Und was finde ich schwierig?

b) Mit welcher Haltung praktiziere ich das Coaching?

c) Was hat das Coaching in meinem Leben verändert?

7. Rollenverständnis:

Was kennzeichnet meine Rolle als Coach? Welche unterschiedlichen Rollen muss ich im Coaching miteinander verbinden? (Chancen und Schwierigkeiten?) Welche Rollenproblematik ist mir im Coaching besonders bewusst?

8. Wirksamkeit/Nachhaltigkeit:

Wenn ich meine Coaching-Erfahrungen kritisch bewerte, kann ich die Wirksamkeit vor allem in folgenden Bereichen festmachen (Bitte kennzeichnen Sie die Bereiche möglichst konkret):

1. ...

2. ...

3. ...

9. Themenbereiche und Prioritäten:

Welche Themen bringen die Coachees von sich aus in das Coaching ein? Benennen Sie die Prioritäten, denen Sie im Coaching Vorrang geben.

10. Kosten und Nutzen:

Schätzen Sie bitte das Verhältnis zwischen Aufwand und Nutzen in Ihren Coachings ein. Woran orientieren Sie sich bei dieser Einschätzung, d.h. worin besteht Ihr Aufwand und worin der Nutzen?

11. Qualitätsstandards und Qualitätssicherung

a) Standards:

Welche Kriterien müssen Sie persönlich erfüllen, damit Sie von einem kompetenten Coaching sprechen? Welche Bedingungen ermöglichen dieses kompetente Coaching?

b) Qualifizierung und Supervision

c) Welche Maßnahmen setzen Sie regelmäßig ein, um die Qualität des Coachings zu sichern?

- kollegiale Supervision

- Weiterbildung

- Fallbesprechung

- Dokumentation

12. Weiterentwicklung:

Wenn Sie an die Weiterentwicklung der Coaching-Praxis, der Rahmenbedingungen und der Qualität der Coachings denken, welche Schritte scheinen Ihnen vorrangig geboten?

### *Fragebogenerhebung (Längsschnitt: Sommer 2003)*

Im Längsschnitt wurde nur die Einschätzung der Coachingwirkungen erhoben und abschliessend eine Einordnung und Begründung der eigenen Coachingpraxis verlangt. Hier die Fragen nach den Coachingwirkungen (ohne Teilfragen) im Überblick:

1. *Wie gross schätzen Sie den Einfluss des Coaching auf das Lernen und Arbeiten der Jugendlichen in der Schule oder im Betrieb ein?*
2. *Wie gross schätzen Sie den Einfluss von Coaching auf den Ausbildungserfolg der gecoachten Jugendlichen ein?*
3. *Wie schätzen Sie die Wirkung des Coaching auf die Jugendlichen insgesamt ein? Was müsste stärker betont werden, damit der Wirkungsgrad um 20% gesteigert werden kann?*

Den Berufsbildungspartnern wurden dieselben Fragen zur Wirkungseinschätzung im Rahmen eines Telefoninterviews vorgelegt (vgl. Kap. 6.6.3).

## **6.6.2 Befragung der Jugendlichen**

Die Befragung der Jugendlichen wird in diesem Kapitel ausführlich dargestellt, da ihre Einschätzungen gerade in Bezug auf die Untersuchungsergebnisse von grosser Bedeutung sind. Die Verständigung über die erhobenen Daten und die Interpretationen der Wirkhypothesen ermöglichte, die Gültigkeit derselben abzusichern, indem sie auf Übereinstimmung geprüft wurden. Im Rahmen der Forschung konnten alle gecoachten Jugendlichen befragt werden, die über die Lehrpersonen und Lehrmeister erreichbar waren. Es fanden Befragungen von insgesamt 69 Auszubildenden (=100%) statt.

### *Fragebogenerhebung (Sommer 2002)*

Diese 69 gecoachten Auszubildenden wurden im Juni 2002 um eine Einschätzung ihrer eigenen Kompetenzen als auch derjenigen ihrer Coaches gebeten. Die Befragung verlief geleitet, d.h. die Forscherin führte die Coachees entlang der Fragen im dreiteiligen Instrument und war bemüht, Unklarheiten sofort auszuräumen und die Vollständigkeit der Beantwortung des Fragebogens sicher zu stellen. Somit war der Rücklauf von 100% gewährleistet und ein erster Kontakt mit den Jugendlichen im Hinblick auf die anstehenden Leitfaden-Interviews geknüpft (vgl. Anhang Nr. x). Die Entwicklung und Durchführung der Fragebogenerhebung verlief in vier Phasen<sup>57</sup>:

**Tabelle 11: Planung der quantitativen Erhebung in vier Phasen (in Anlehnung an Antweiler 2006, S. 45).**

<b>Phasen in der Entwicklung und Durchführung der quantitativen Erhebung</b>		
	<b>Zeitraum</b>	<b>Inhalt</b>
1. Phase	März / April 2002	Operationalisierung der Fragestellung Entwurf des Untersuchungsinstrumentes
2. Phase	Mai 2002	Voruntersuchung des Forschungsfeldes

<sup>57</sup> In diesem Kapitel werden Auszüge aus der bisher unveröffentlichten Lizentiatsarbeit von cand. lic. phil. Julia Antweiler berichtet bzw. Aussagen in Anlehnung an diese Arbeit gemacht. Lizentiatsarbeit: Coaching in der Berufsbildung im Kanton Zürich: Aus der Perspektive der Jugendlichen. Teilevaluation des Pilotprojekts LSB2ZH59, S. 45-63, eingereicht an der Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Juni 2006.

3. Phase	Mai / Juni 2002	Fertigstellung des Fragebogens
4. Phase	Juni 2002	Begleitete Befragung von 69 Auszubildenden

Der komplette Fragebogen ist im Anhang (Nr. x) nachzulesen. Neben Angaben zur eigenen Person (Teil I) waren die befragten Coachees aufgefordert, die Coachingkompetenzen ihrer Ausbildungsverantwortlichen einzuschätzen. Dafür wurden die durch den Lehrgang vermittelten Teilkompetenzen operationalisiert und in Fragen übersetzt, sodass das von den Coaches nach dem Lehrgang erwartete Verhalten abgebildet und durch die Coachees (Teil II) beurteilt werden konnte. Ein dritter Teil des Fragebogens befasst sich vor dem Hintergrund der Stress- und Bewältigungstheorien zum einen mit den subjektiven Einschätzungen und Bewertungen von belastenden Ereignissen und erfasst zum anderen die Kompetenzwahrnehmungen der Jugendlichen auf den vier Ebenen Selbst-, Sozial-, Handlungs- und Sachkompetenz. Die dazu gestellten Fragen basieren auf der Voraussetzung, dass Coaching im Bildungsbereich nur dann wirkungsvoll eingesetzt werden kann, wenn die Bewältigungskompetenzen der Jugendlichen gesteigert (vgl. Kap. 6.3.2) und ihre Schutzfaktoren aufgebaut werden können. Nach Jessor und Jessor (1977) erfolgt die Stärkung durch das Ineinandergreifen der Bewältigungskompetenzen auf mehreren (Kompetenz-)Ebenen: körperlich-physische Bewältigung (Handlung), kognitiv-intellektuelle Bewältigung (Sache), affektiv-emotionale Bewältigung (Selbst) und soziale Bewältigung (Sozial). Tabelle 12 bildet den Aufbau des Fragebogeninstruments ab:

**Tabelle 12: Aufteilung des Fragebogens (in Anlehnung an Antweiler 2006, S. 48).**

Teile	Anzahl	Themen der Fragen	Kompetenzbereiche
Teil I	10	Demografische Angaben zur Person	
Teil II	11	Beurteilung des Coach in Bezug auf seine/ihre Coaching-Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personzentriertes Verhalten</li> <li>• Systemzentriertes Handeln</li> <li>• Dialogzentriertes Vorgehen</li> <li>• Methoden und Techniken</li> <li>• Veränderungsmanagement</li> <li>• Rollenvielfalt und Klarheit</li> </ul>
Teil III	19	Einschätzung der eigenen Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstkompetenz</li> <li>• Sozialkompetenz</li> <li>• Handlungskompetenz</li> <li>• Sachkompetenz</li> </ul>

#### *Teil I: Demografische Angaben zur Person*

Mit diesen Angaben lässt sich die Gruppe der befragten Auszubildenden mit Bezug auf die verschiedenen Coachingkontexte näher beschreiben. Folgende Informationen zur Person wurden erhoben (eine Zusammenstellung der Ergebnisse ist in Tabelle 6 (vgl. Kap. 6.4.1) nachzulesen):

- Alter
- Geschlecht
- Bisher besuchte Schulen
- Besuch der heutigen Schule
- Staatsangehörigkeit
- Muttersprache
- Anzahl der Jahre in der Schweiz
- Berufswahl
- Angabe wie viele Ausbildungen bereits gemacht wurden
- Vorhaben in der nahen beruflichen Zukunft

### *Teil II: Einschätzung der Coachingkompetenzen des/der Coach*

Im Folgenden wird ein exemplarischer Auszug der Fragen aus Teil II, die den Jugendlichen zur Einschätzung ihrer Coaches gestellt wurden, gegeben. Die Antwortskala sah fünf Stufen vor: „überhaupt nicht“ / „nicht gut“ / „mittel“ / „gut“ / „sehr gut“:

**Tabelle 13: Fragen zur Einschätzung der Coaches (in Anlehnung an Antweiler 2006, S. 50).**

<b>Coaching-Kompetenzen</b>	<b>Fragen (Beispielfragen)</b>
<b>Personzentriertes Verhalten</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Wie gut können Sie Ihrer Lehrperson im Gespräch vertrauen?</li><li>– Wie gut fühlen Sie sich von Ihrer Lehrperson in Ihrem Anliegen verstanden?</li><li>– Wie klar und verständlich schätzt die Lehrperson im Gespräch Ihre persönliche Lernsituation ein?</li></ul>
<b>Systemzentriertes Handeln</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Wie gut und ehrlich können Sie auf die Fragen Ihrer Lehrperson antworten?</li></ul>
<b>Dialogzentriertes Vorgehen</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Wie gut hilft Ihnen Ihre Lehrperson im Gespräch kreative Ideen und Problemlösungen zu entwickeln, die Sie auch gebrauchen können?</li><li>– Wieviel Verantwortung übergibt Ihnen Ihre Lehrperson für das Lösen von Lern- und Arbeitsaufgaben?</li></ul>
<b>Methoden und Techniken</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Wie klar und strukturiert erleben Sie die Gespräche mit Ihrer Lehrperson jeweils?</li><li>– Wie gut helfen Ihnen die gemeinsam erarbeiteten Lösungen und Vereinbarungen für Ihr Lernen und Arbeiten in der Schule?</li></ul>
<b>Veränderungsmanagement</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Wie gut unterstützt Sie Ihre Lehrperson beim Umsetzen der gemeinsam erarbeiteten Lösungen und Vereinbarungen?</li><li>– Wie gut gelingt es Ihrer Lehrperson Sie zu motivieren und Ihnen Ihre Lernfortschritte aufzuzeigen?</li></ul>
<b>Rollenvielfalt und Klarheit</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Wie gut finden Sie Ihre Lehrperson in der Rolle als Lernberater und Unterstützer?</li></ul>

### *Teil III: Einschätzung des eigenen Kompetenzprofils*

Der dritte Teil des Fragebogens geht der Frage nach, ob Coaching Bewältigungskompetenzen zu entwickeln hilft. Das Ziel ist, im Rahmen des Längsschnittdesigns, die Kompetenzselbsteinschätzungen ein Jahr später erneut zu erfassen und in Interviews vertiefend nach Veränderungen und Wirkungsweisen des Coaching zu fragen. Was hier neben einer generellen Einschätzung der Jugendlichen interessiert, sind Unterschiede zwischen Einschätzungen aus verschiedenen Ausbildungskontexten und die Frage, ob sich Auszubildende im Lehrbetrieb zum Beispiel anders einschätzen als Berufswahlschulabsolvierende, die den Schritt in die Lehre noch vor sich haben.

**Tabelle 14: Fragen zur Einschätzung der eigenen Kompetenzen (in Anlehnung an Antweiler 2005, S. 51f.).**

Kompetenzbereiche <sup>58</sup>	Fragen (Beispiele)
<b>Selbstkompetenz</b> Diese Fragen gehen auf die emotional-motivationalen Aspekte einer Person ein. Im Fokus stehen Bereiche wie: Zufriedenheit, Motivation, Selbständigkeit, Selbstvertrauen und Selbstwert. Im Erhebungsinstrument werden dazu Fragen zum Selbstbewusstsein, der Selbststeuerung und der Motivation aufgenommen, d.h. wie gelingt es den Auszubildenden, sich selbst zu managen. Ausserdem werden sie aufgefordert, einen Vergleich anzustellen zwischen dem Zeitpunkt zu Beginn ihrer berufspraktischen Ausbildung und nach dem ersten Ausbildungsjahr. Die Frage zielt darauf ab, ob Jugendliche zu mehr Sicherheit gefunden haben im Laufe des ersten Ausbildungsjahres. Damit lässt sich kein direkter Bezug zum Einfluss von Coaching ermitteln, aber Veränderungen nachzeichnen, die für das anschliessende Interview von Interesse sind und Ausgangslage für vertiefende Fragen zum Anteil und der Rolle von Coaching sind.	
Emotional-motivationale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie gut finden Sie sich in der Schule zurecht?</li> <li>- Wie stark sind Sie motiviert, sich für die Schule einzusetzen?</li> <li>- Erinnern Sie sich an die Zeit, als Sie noch neu in der Schule waren: Wie stark waren Sie damals motiviert in die Schule zu gehen und sich für die Schule einzusetzen?</li> <li>- Wie gut wissen Sie wo beim Lernen und Arbeiten in der Schule Ihre Stärken und Schwächen liegen?</li> <li>- Wie gut gelingt es Ihnen Arbeiten in der Schule selbständig und ohne fremde Hilfe zu lösen?</li> <li>- Wieviel trauen Sie sich zu, wenn Ihnen neue Aufgaben in der Schule gestellt werden?</li> </ul>
<b>Sozialkompetenz</b> Mit Fragen zur Sozialkompetenz ist das Interesse verbunden zu erfahren wie es Auszubildenden gelingt Beziehungen mit ihrem Umfeld einzugehen. Haben Jugendliche die Möglichkeit, mit Fragen an die ausbilden- den Personen heranzutreten, nutzen sie diese Möglichkeit auch und nehmen Hilfsangebote in Anspruch? Werden dadurch Strategien ausgebildet, um Misserfolge zu bewältigen? Zugleich ist die Frage nach ihrer Beziehungs- und Kontaktgestaltung zu Gleichaltrigen und Vorgesetzten von Interesse sowie das gruppen- und beziehungsorientierte Verhalten der Jugendlichen.	
Kommunikativ-partizipative Ebene	<ul style="list-style-type: none"> <li>- An wen wenden Sie sich, wenn Ihnen eine Aufgabe in der Schule nicht klar ist? Was tun Sie in solchen Situationen meistens?</li> <li>- Wie gut gelingt es Ihnen Hilfsangebote Ihrer Lehrperson anzuneh- men?</li> <li>- Erinnern Sie sich an die Zeit, als Sie noch neu in der Schule waren: Wie gut konnten Sie damals Hilfsangebote Ihrer Lehrperson anneh- men?</li> <li>- Wie gut gelingt es Ihnen Kritik von anderen einzustecken?</li> <li>- Wie schätzen Sie Ihr Verhältnis zur Lehrperson ein?</li> </ul>
<b>Handlungskompetenz</b> Die Fähigkeit Lernschritte zu planen und selbständig auszuführen wird auf der Ebene der Handlungskompe- tenz erfragt. Von Interesse ist dabei der Grad der Eigeninitiative der Coachees, ihr Lernverhalten, ihre Leis- tungsbereitschaft und die Fähigkeit Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen.	

<sup>58</sup> Wir möchten das hier vorgestellte Konzept der Kompetenzbereiche weniger im Sinne des von Mertens in den 70er Jahren erarbeiteten und vielfach erweiterten Konzepts der Schlüsselqualifikationen verstanden wissen, das im Zusammenhang mit dem Thema der Lebensvorbereitung vielfach rezipiert wurde (vgl. Vernooij 2005, S. 302) als vielmehr im Sinne einer Anlehnung an Modelle der Kommunikation (vgl. Schulz von Thun 2005) sowie einer Prävention und Gesundheitsförderung (vgl. Bauer 2005, S.19, Antonovsky 1997). Diese Autoren entwickelten ein Kompetenzverständnis im Sinne von Schutzfaktoren, die für die Bewältigung von Lern- und Lebens- situationen eingesetzt und durch bestimmte Konzepte in ihrer Entwicklung unterstützt werden können. Es stellt sich die Frage, ob durch Coaching Schutzfaktoren aufgebaut werden können bzw. welche Kompetenzbereiche durch diese Intervention massgeblich beeinflusst werden (vgl. Kapitel der Bezugstheorien 6.3.1)?

Aktionale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie gut gelingt es Ihnen neue Arbeiten aus eigener Motivation anzugehen, zu planen und auszuführen?</li> <li>- Wie gut wissen Sie, welche Lern- und Arbeitstechniken Sie für eine erfolgreiche Ausführung Ihrer Arbeit einsetzen müssen?</li> <li>- Wie gut können Sie in der Schule ohne Stress und Druck arbeiten und lernen?</li> <li>- Wie gut gelingt es Ihnen, für Ihre Arbeiten in der Schule Verantwortung zu übernehmen und hinter Ihrem Arbeitsergebnis zu stehen?</li> </ul>
<b>Sachkompetenz</b> Hier wird danach gefragt wie gut Fachkenntnisse und berufliches Knowhow erworben werden können, wie kreativ Probleme gelöst und Wissen repräsentiert ist. Gefragt wird auch nach dem optimalen Einsatz aller persönlichen Ressourcen zur Erreichung der Lernziele.	
Analytische Ebene	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie gut können Sie Ihre Fähigkeiten in der Schule einsetzen?</li> <li>- Wie gut schaffen Sie es, die von der Schule vorgegebenen Lern- und Arbeitsziele zu erreichen?</li> <li>- Erinnern Sie sich an die Zeit, als Sie in der Schule angefangen haben: Wie gut war es Ihnen damals möglich die vorgegebenen Ziele zu erreichen?</li> <li>- Was denken Sie, wie gut werden Sie ihre Berufsausbildung abschließen?</li> </ul>

#### *Das fokussierte Interview (Dezember 2002)*

Im Dezember 2002 wurden fünf Leitfadenterviews mit Auszubildenden aus dem betrieblichen Kontext (4) und aus der Berufswahlschule (2) durchgeführt. Diese Erhebung wurde bereits im Sommer 02 angekündigt, worauf sich diese fünf Jugendlichen freiwillig für das Interview zur Verfügung stellten. Dies war uns angesichts der mitunter sehr persönlichen Fragen wichtig. Bei der Rekrutierung der Jugendlichen für die Folgebefragungen nach dem Sommer 03 zeigte sich ein Problem: BerufswahlschulabsolventInnen waren für uns nur in einem Ausbildungsjahr kontaktierbar. Die beiden benannten Personen bilden insofern eine Ausnahme, als sie durch die Berufswahlschullehrperson auch nach Ablauf des Berufswahlschuljahres nach wie vor gecoacht wurden. An diesem Beispiel wird ein Ausbildungsmodell explizit, das vorsieht, das Berufswahlschuljahr Jugendlichen als erstes von zwei Grundbildungsjahren anzurechnen unter der Voraussetzung, dass Formen der Unterstützung und Begleitung der Jugendlichen durch Coaching für den Systemsupport eingesetzt werden.

Die Freiwilligkeit der Teilnahme am Interview führte dazu, dass sich keine Kandidaten und Kandidatinnen der Berufsfachschule für ein Gespräch bereit erklärten. Freiwilligkeit ist eines der tragenden Gebote des Coaching, weshalb dieses Kriterium auch für die Rekrutierung der Jugendlichen eingesetzt wurde. Dies nicht zuletzt aufgrund der Erfahrung aus der Erhebung im Sommer 2002, die zeigte, dass Jugendliche Untersuchungen dieser Art eher skeptisch begegnen. Trotzdem bilden diese fünf Jugendlichen in ihren Voraussetzungen die Grundgesamtheit aller befragten Coachees gut ab wie die Art der Lehre und die Schulbildung zeigen:



**Tabelle 15: Übersicht über die interviewten Auszubildenden (vgl. Antweiler 2005, S. 56.).**

Coaching-kontext	Anzahl	Schul-bildung	Art der Lehre	Zeitpunkt	Art des Inter-views
Betrieb	2	Realschule	Maurer	Dezember 02	Einzelinterview
	1	Sek C	Kaufmännische Lehre	Januar 03	
	1	Sek C	Baumaschinenmech.	Dezember 02	
BWS	2	Integrations-schule	Gebäudereiniger	Dezember 02	Gruppeninterview

In der Literatur werden verschiedene Möglichkeiten für Einzel- und Gruppeninterviews diskutiert (vgl. Flick 1996, Atteslander 1995, Flick et al. 1995). Das *fokussierte Interview* nach Merton, Fiske und Kendall (1990) wurde als geeignete Methode erachtet, um die Wahrnehmung von Coaching durch Jugendliche zu erheben. Dabei wird davon ausgegangen, dass alle Interviewten einen einheitlichen Reiz erfahren haben: „...the persons interviewed are known to have been involved in a particular situation...“ (ebd., 3), zu dem sie dann im Interview befragt werden. Im Fall dieser Untersuchung soll „die Erfahrung von Coaching“ den einheitlichen Reiz darstellen. Vor einem fokussierten Interview soll nach Flick der vorgegebene Reiz einer Inhaltsanalyse unterzogen werden (vgl. Flick 1996, 94), damit die objektiven Bestandteile der Situation und die subjektiven Interpretationen der Interviewten miteinander verglichen werden können. Auf diese Forderung kann in dieser Untersuchung nicht direkt eingegangen werden, denn das würde heissen, dass die Forscherin beim direkten Coaching der Auszubildenden hätte anwesend sein müssen, um diese Situation zu analysieren. Die Coaches der Jugendlichen haben jedoch denselben Coaching-Lehrgang besucht, weshalb davon ausgegangen wird, dass die Coachinggespräche massgeblich entlang der vermittelten Methoden und Techniken durchgeführt werden.

Da die Anzahl der Coachinggespräche und die Coachinganlässe bei den verschiedenen Ausbildungskontexten variieren, wurden die Coaches und die Coachees vor jeder Befragung nach den objektiven Bestandteilen ihrer Coachingsituation befragt und diese in den Ergebnissen präsentiert. Das fokussierte Interview zeichnet sich dadurch aus, dass zu Beginn des Gesprächs möglichst offene Fragen gestellt werden, damit die interviewte Person in der Darstellung ihrer Sichtweise möglichst frei bleibt. Mit der Zeit können detailliertere Fragen folgen, welche die retrospektive Introspektion durch konkretes Nachfragen unterstützen. Der Interviewleitfaden ist halbstrukturiert und offen, was eine Variation in der konkreten Formulierung der Frage sowie eine Variation in der Reihenfolge der Fragen ermöglicht sowie eine möglichst grosse Offenheit in der Beantwortung der Frage durch die interviewte Person zulässt (vgl. Antweiler 2006, S. 57). Damit verbunden ist die These, dass Personen persönlich Relevantes von Irrelevantem unterscheiden und bei der Beantwortung der Fragen stets Entscheidungen für und gegen einen Sachverhalt treffen. Im Ergebnis kann das für die Person im Moment Wichtige in Bezug auf ein Thema erfasst werden.

#### *Der Interviewleitfaden*

Sowohl bei der Ausarbeitung des Leitfadens als auch bei der Durchführung der Befragung wurden vier Forderungen an die Gesprächsführung beachtet:

1. „Nichtbeeinflussung der Interviewpartner,
2. Spezifität der Sichtweise und Situationsdefinition aus deren Sicht,
3. Erfassung eines breiten Spektrums der Bedeutungen des Stimulus
4. Tiefgründigkeit und personaler Bezugsrahmen auf Seiten des Interviewten“ (vgl. Merton, Kendall 1979, S. 178).

Darüber hinaus wurden bei der Formulierung der Fragen zwei formale Kriterien berücksichtigt: a) Fragen generieren, die zum Erzählen einladen und die Erzählbereitschaft wecken, b)

Beachten der sprachlichen Verständlichkeit der Fragen, da auch fremdsprachige Auszubildende bei der Befragung mitmachen.

Die inhaltliche Ausrichtung des Leitfadens bestimmten folgende Fragen (vgl. Antweiler 2006, S. 58):

- *Wie erleben die Auszubildenden Coaching?*
- *Was macht für die Jugendlichen eine qualitativ wertvolle Beziehung aus? (Wie unterscheidet sich die Beziehung zu einer ‚gewöhnlichen‘ Lehrperson bzw. zu einem Lehrmeister?)*
- *Durch welches Vorgehen des Coach fühlen sich die Auszubildenden unterstützt? Was genau hilft ihnen bei der Bewältigung von schwierigen Situationen?*
- *Inwiefern konnten sie nach eigener Einschätzung ihre Kompetenzen verbessern? (Über welche Lösungsstrategien verfügen die Auszubildenden?)*
- *Wie sehen sie selbst ihre beruflichen Perspektiven? Stehen sie ihrer Zukunft mit einer positiven Einstellung gegenüber und übernehmen sie Verantwortung für sich selbst?*

Das Leitfadensinterview ist in vier Teile gegliedert:

#### 1. Allgemeine Einführung in das Thema und die „Eisbrecherfrage“

Die erste Phase des Interviews dient dazu, die Auszubildenden an die Interviewsituation zu gewöhnen und nicht gleich von Beginn weg Informationen zu erfragen, sondern Vertrauen zu schaffen sowie das Vorgehen transparent zu machen (vgl. Tab. 16):

**Tabelle 16: Interviewleitfaden, Teil 1 (vgl. Antweiler 2006, S. 59)**

1. Teil	Fragen
<b>Einleitung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Begrüssung</li> <li>– Anbieten von „Du“.</li> <li>– Danken für die Interviewbereitschaft</li> <li>– Hinweis, dass das Interview mit Tonband aufgezeichnet wird</li> <li>– Versicherung der Anonymität</li> <li>– Einverständnis zur Aufnahme unterschreiben lassen</li> <li>– Einführung ins Thema</li> </ul>
<b>Eisbrecherfrage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kannst Du mir sagen, wo Du arbeitest und welche Arbeiten Du so ausführst?</li> </ul>

#### 2. Feedback zum Coach

Im zweiten Teil geht es darum, wie Coaching von den Auszubildenden erlebt wird und um Aspekte, die aus ihrer Sicht wichtig sind (vgl. Tab. 17):

**Tabelle 17: Interviewleitfaden, Teil 2 (vgl. Antweiler 2006, S. 59)**

	Fragen
<b>Feedback zum Coach</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– In welchen Situationen bist Du auf Hilfe von Deinem Coach angewiesen? (Schilderung eines Beispiels; was war schwer/leicht, gut/schlecht?)</li> <li>– Auf einer Skala von 1 bis 10, wie findest Du Deinen Coach als Ausbilder? (Wie unterstützt er Dich?; wie ist die Zusammenarbeit?; inwiefern hat er sich verändert/ nicht verändert?)</li> <li>– Rollenwechsel: Stelle Dir einmal vor, Du wärst der Coach, was wäre Dir wichtig im Umgang mit Deinem Lehrling? (Was würdest Du anders machen/ beibehalten?)</li> </ul>

#### 3. Einschätzung der eigenen Kompetenzen

Analog zur Fragebogenerhebung fokussierte der dritte Teil des Interviews die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen (vgl. Tab. 18):

**Tabelle 18: Interviewleitfaden, Teil 3 (vgl. Antweiler 2006, S. 60)**

3. Teil	Fragen
<b>Selbstkompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was motiviert Dich, eine neue Aufgabe aus eigener Motivation anzugehen, zu planen und auszuführen?</li> <li>- Auf einer Skala von 1 bis 10: Wieviel traust Du Dir zu, wenn Dir neue Aufgaben gestellt werden? Kannst Du mir ein Beispiel nennen?</li> <li>- Was passiert, wenn irgendwo ein Problem auftaucht? (Beispiel)</li> </ul>
<b>Sozialkompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Hilfestellung von Deinem Coach hat Dich in dieser Situation am besten unterstützt?</li> <li>- Wie fühlst Du Dich, wenn Du von anderen wie bspw. deinem Coach kritisiert wirst?</li> <li>- Erwinnere dich an die Zeit vor der Lehre zurück: Wie bist Du damals mit Kritik von Anderen umgegangen?</li> </ul>
<b>Handlungskompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Skizze: Stell Dir vor, Du wärst das Männlein auf dieser Skizze und hättest eine Aufgabe erhalten, die Du lösen musst. Kannst Du mir ein Beispiel für so eine Aufgabe nennen?</li> <li>- Was überlegst du dir, wenn Du so eine Aufgabe angehst? (Umgang mit Stress und Druck)</li> <li>- Was erlebst Du als unterstützend auf Deinem Weg zur Aufgabenerfüllung? Was als hemmend?</li> <li>- Wie reagierst du, wenn Du auf ein Hindernis triffst? (Was sind Hindernisse? Was für eine Art von Unterstützung wird geholt?)</li> </ul>
<b>Sachkompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Skizze: Auf dem Weg zum Ziel: Was brauchst Du um Dein Ziel zu erreichen? (Einschätzen und Umgang mit Stärken/ Schwächen)</li> <li>- Erwinnere Dich an die Zeit, als Du mit der Schule/ Lehre angefangen hast: Wie schätzt Du heute Dein Fachwissen ein? (Was hat sich verbessert/ verschlechtert?)</li> <li>- Wie gut schaffst Du es, die Lernziele zu erreichen? (Persönliche Entwicklung? Berufliche Perspektiven?)</li> </ul>

#### 4. Schlussfragen

Im abschliessenden Teil der Befragung erhalten die Interviewten die Möglichkeit, sich zu Themen zu äussern, die ihrer Meinung nach (noch) nicht oder zu wenig angesprochen sind. Als letzte Frage wird ihnen die sogenannte „Drei-Wünsche-Frage“ gestellt. Damit ist beabsichtigt zu prüfen, ob sich die Jugendlichen mit ihrer Zukunft aktiv auseinander setzen und eine berufliche Perspektive haben (vgl. Tab. 19):

**Tabelle 19: Interviewleitfaden, Teil 4 (vgl. Antweiler 2006, S. 60)**

4. Teil	Fragen
<b>Schlussfragen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gibt es für Dich Themen, die wir bisher noch nicht angesprochen haben und über die Du gerne noch etwas sagen möchtest?</li> <li>- Wenn Du drei Wünsche frei hättest, was würdest Du Dir für die Zeit bis zum Abschluss Deiner Ausbildung wünschen?</li> </ul>

#### Fragebogenerhebung (Längsschnitt: Juni 2003)

Im Juni 2003 wurden alle Jugendlichen, die noch gecoacht wurden, zu einem zweiten Fragebogeninterview eingeladen, wodurch Aussagen im Längsschnitt möglich wurden. Der Fragebogen enthielt Fragen zur Einschätzung der Kompetenzbereiche, Fragen zu den Coaches wurden in den ergänzenden Diskussionsfragen gestellt. Insgesamt konnten 13 Auszubildende für die Befragung gewonnen werden: Zehn davon aus einer Berufsfachschule, zwei Personen aus der Professionellen Initiative I und eine Person aus dem betrieblichen Kontext. Die Datenerhebung wurde wiederum „geleitet“ (vgl. Kap. 6.6) organisiert und zu zweit moderiert, wodurch bestimmte Items in kurzen Gruppendiskussionen vertieft diskutiert werden konnten. Alle Gespräche wurden auf Tonband aufgezeichnet. Besonders hervorzuheben ist, dass über-

haupt die Möglichkeit existierte, an der Berufsfachschule doch noch eine Nachbefragung durchzuführen; eine Befragung, die sich unter Auswertungsgesichtspunkten als sehr wertvoll herausstellte. Besonders gehaltvoll sind neben den quantitativen Einschätzungen die kurzen Diskussionen mit den Jugendlichen über die Wahrnehmung von Coaching im Allgemeinen.

### 6.6.3 Berufsbildungspartner

Im Rahmen der letzten Evaluationsetappe wurden Berufsbildungspartner, die persönlich nicht coachen, durch ein Telefoninterview nach ihrer Einschätzung der Coachingwirkungen befragt. Von Interesse war die Frage der Wirkungskreise, welche die Coachingbemühungen in den einzelnen Initiativen ziehen und in welcher Form diese über den Coachingkontext hinaus wahrgenommen werden. Daraus lassen sich Empfehlungen für die Optimierung der Coachingpraxis im Hinblick auf eine tragfähige Begleitung und Unterstützung der Auszubildenden in der Berufsbildung ableiten. Insgesamt wurden 32 Personen in diese Befragung miteinbezogen:

**Tabelle 20: Zusammenstellung der interviewten BerufsbildungspartnerInnen und der entsprechenden Coachingkontexte.**

Coachingkontext	Interviewte BerufsbildungspartnerInnen (Lehrbetrieb / Berufsfachschule)
Lehrbetrieb I (LB)	2 Berufsschullehrpersonen (Kaufmännische Berufsfachschule)
Berufsfachschule (BFS I)	12 Ausbildungsverantwortliche
BFS II	2 Ausbildungsverantwortliche
BWS I	3 Ausbildungsverantwortliche
	1 Berufsschullehrperson (Berufsfachschule)
Professionelle Coaching-Initiative (PCI III)	8 Ausbildungsverantwortliche
PCI II	2 Ausbildungsverantwortliche
PCI I	1 Ausbildungsverantwortliche / 1 Auszubildende
<b>Total</b>	<b>32 Personen</b> (davon 3 Berufsschullehrpersonen / 1 Auszubildende)

Das Telefoninterview beinhaltete folgende Fragen zur Wahrnehmung der Coachingwirkung:

1. *Wie hoch ist der Grad an Unterstützung, den Sie durch das Coaching Ihrer Jugendlichen/Ihres Jugendlichen an der BFS wahrnehmen?*
2. *Ist es heute anders als vor der Coachingintervention? Was hat sich verändert?*
3. *Wie gross schätzen Sie den Einfluss des Coaching auf das Lernen und Arbeiten der Jugendlichen in der Schule oder im Betrieb ein?*
4. *Wie gross schätzen Sie den Einfluss von Coaching auf den Ausbildungserfolg der gecoachten Jugendlichen ein?*
5. *Welchen Unterschied bewirkt Coaching auf der Beziehungsebene?*
6. *Welche weiteren wahrgenommenen und bisher nicht benannten Wirkungen und Einflüsse von Coaching (Ebene Coach, Coachee, Interaktion, Schule bzw. Betrieb) sehen Sie?*

Im Anschluss an dieses ausführliche Kapitel zur Datenerhebung und zu den Erhebungsinstrumenten folgt die Darlegung der Überlegungen zur Datenauswertung und den dafür eingesetzten Methoden. Die Vielfalt der eingesetzten Instrumente und Verfahren erfordert entsprechende Auswertungsverfahren.

## 6.7 Datenanalyseverfahren

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden einerseits Verfahren der quantitativen Datenanalyse (deskriptive Statistik) eingesetzt, mit denen hauptsächlich Antwortverteilungen, Tendenzen, Gewichtungungen und Trends mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS abgebildet werden, andererseits kamen auch qualitative Auswertungsverfahren zum Einsatz, die der tieferen und detaillierteren Analyse des Forschungsgegenstandes dienten. Für die qualitative Datenauswertung wurde die Inhaltsanalyse nach Mayring (Jahr) und die Grounded Theory (Autor, Jahr) angewendet.

### 6.7.1 Quantitative Datenanalyse

Für die Auswertung der Daten aus den Fragebogenerhebungen wurden Verfahren aus dem Bereich der deskriptiven Statistik verwendet, darunter Häufigkeitsauszählungen, Verfahren der explorativen Datenanalyse und Signifikanzanalysen im Zusammenhang mit der Erstellung von Kreuztabellen<sup>59</sup>. Aufgrund der explorativen Anlage des Projekts und aufgrund der Voraussetzung, dass die Stichprobe der befragten Personen keine Grundgesamtheit repräsentiert, kamen nur wenige datenreduzierende Verfahren und Signifikanztests zur Anwendung:

- a) Es war zum einen von Interesse, ob bestimmte Charakteristika der Jugendlichen wie beispielsweise Geschlecht, Schulabschluss oder Nationalität einen unerwarteten Einfluss auf den Grad der Kompetenzselbsteinschätzung nehmen. Dafür wurden im Zusammenhang mit Kreuztabellen Signifikanzprüfungen mit dem Chi-Quadrat-Test durchgeführt (Voraussetzung: Ordinales Skalenniveau).
- b) Der Frage, ob sich im Bereich der Coachingwirkungen (im Längsschnitt) statistisch signifikante Unterschiede ermitteln lassen, wurde mit dem Wilcoxon-Test für zwei verbundene Stichproben aus dem Bereich der nichtparametrischen Tests nachgegangen (Voraussetzung: Ordinales Skalenniveau).

Daten zu folgenden Forschungsgegenständen werden im Rahmen dieser Arbeit statistisch ausgewertet:

- Coachingkompetenzen
- Coachingpraxis
- Coachingtechniken und –verfahren
- Coachingwirkungen
- Kompetenzprofile (Jugendliche)
- Coachingfeedback (Jugendliche)

Die eingesetzten Fragebogen enthalten Einschätzungsskalen mit vier bis fünf Ausprägungen<sup>60</sup>. Die Quantifizierung derselben durch die Zuordnung von Ziffern zwischen 1 bis 4 bzw. 1 bis 5 unterstützt die Ermittlung von Mittelwerten und ermöglichte beispielsweise Aussagen über die mittlere Ausprägung der Kompetenzeinschätzungen der Jugendlichen und eine vergleichende Darstellung der Ausprägungen über verschiedene Ausbildungskontexte hinweg ohne dass dabei signifikanzprüfende Mittelwertvergleiche durchgeführt werden (infolge Ordinalskalierung der Daten). Die kleine Stichprobe der Coaches erlaubte schlicht keinen Ein-

---

<sup>59</sup> Die Analyse wurde computerunterstützt mit dem Programmsystem SPSS für Windows (Version 10) durchgeführt. Zur Programmausführung wurde das Grundlagenwerk Diehl, Staufenbiel (2002) „Statistik mit SPSS, Version 10+11 sowie das Standardwerk Wittenberg (1991) „Grundlagen computerunterstützter Datenanalyse“ verwendet.

<sup>60</sup> Zum Beispiel: 1=sehr schlecht / 2=schlecht / 3=mittel / 4=gut / 5=sehr gut

satz von Signifikanztests, da die Voraussetzungen weder im Bereich der Normalverteilung der Variablen noch in Bezug auf die Stichprobengrösse gegeben sind. Die deskriptive Beschreibung der Antwortverteilungen aus den Fragebogen entsprach dem in Bezug auf die zu generierenden Antworten adäquaten Verfahren.

Die Prüfung der Variablen auf Reliabilität verwies im Rahmen der Befragung der Jugendlichen darauf, dass eine Frage zum Konstrukt Handlungskompetenz, nämlich „*Wie gut können Sie im Betrieb ohne Stress und Druck arbeiten?*“ (Teil III, Frage 14), nicht unserer Erwartung entsprechend eingeschätzt wurde. Die implizite Vorannahme bestand darin, dass ohne Druck und Stress generell besser gearbeitet wird. Dies traf aber auf die Kohorte der untersuchten Jugendlichen nicht zu. Viele der Befragten vertraten die Meinung, dass sie durch Stress und Druck wesentlich produktiver arbeiten können. Diese Variable wurde für die Auswertungen demzufolge nicht verwendet.

### 6.7.2 Qualitative Datenanalyse

Das qualitative Datenmaterial besteht aus Interviewtranskripten und –protokollen, aus Antworten zu offenen Fragen in Fragebogen und aus Kommentaren zu einzelnen Items aus der Fragebogenerhebung.

#### *Transkription der Interviews*

Die Spannweite der Möglichkeiten, wie Interviews transkribiert werden können, reicht von der Wiedergabe inhaltlich relevanter Themen bis hin zur kompletten Niederschrift, wobei auch paraverbale Äusserungen (wie z.B. ein Räuspern) transkribiert werden. In der Literatur zur Sozialforschung finden sich nur vage Ratschläge zur Transkription: Flick et al. (1995, S. 162) raten, „nur so viel und so genau zu transkribieren, wie von der Fragestellung tatsächlich notwendig erscheint“. Der persönliche Spielraum wird dadurch entsprechend gross. Folgende Überlegungen und Fragen waren für den Detaillierungsgrad der Transkriptionen leitend (vgl. Antweiler 2006, S. 61f.): Spielen linguistische Aspekte für die anschliessende Analyse eine Rolle? D.h., soll etwas über das sprachliche Ausdrucksvermögen der interviewten Person herausgefunden werden oder sind Verzögerungen, lange Pausen, Räuspern usw. in der Interpretation mit zu berücksichtigen?

- Die Entscheidung fiel zu Gunsten einer „thematisch orientierten“ Transkription aus, die Fülllaute wie „äh“ und „hmm“ etc. auslöst und grammatikalische Lücken in den Sätzen ergänzt. Letzteres gerade deshalb, weil die sprachlichen Voraussetzungen der Jugendlichen sehr unterschiedliche waren und die Ergänzung für die Analyse als notwendige Intervention erschien (die Transkriptionsregeln sind im Detail im Anhang Nr. x einzusehen).
- Auf Schweizerdeutsch geführte Interviews wurden in die Standardsprache übersetzt, ein Interview wurde auf Wunsch der Jugendlichen mit polnischer und türkischer Muttersprache in Hochdeutsch abgehalten und entsprechend weiter bearbeitet.

Alle Interviewdaten wurden anschliessend inhaltsanalytisch mit dem Ziel der Sinn- und Bedeutungserschliessung ausgewertet. Nach Bortz, Döring (2002) geht es darum, die „manifesten und latenten Inhalte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren, wobei vor allem die Perspektive der Akteure herausgearbeitet wird“ (S. 329). Dazu wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit verschiedene Verfahren eingesetzt: Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Jahr) und die Grounded Theory nach Glaser/Strauss (Jahr).

Die beiden Verfahren werden im Folgenden ausführlicher vorgestellt.

#### *Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring*

Der Begriff der qualitativen Inhaltsanalyse wird grundsätzlich für alle interpretativen Auswertungsverfahren verwendet, weshalb die Spezifizierung „nach Mayring“ die Differenz markiert. Gemeint ist mit diesem Analyseverfahren eine „Anleitung zum regelgeleiteten, intersubjektiv nachvollziehbaren Durcharbeiten umfangreichen Textmaterials (Bortz et al. 2002, S. 332). Das Ziel ist die Erarbeitung eines Kategoriensystems, das die Basis für eine zusammenfassende Deutung des Datenmaterials bildet. Die speziellen qualitativen Techniken zeigen sich im Dreischritt: 1. die Zusammenfassung, 2. die Explikation und 3. die Strukturierung (vgl. Mayring 2003, S. 56f.):

1. Reduktion des Textes auf eine überschaubare Kurzversion mit den wichtigsten Inhalten (durch Paraphrasierung, Generalisierung von Beispielen und Reduktion ähnlicher Inhalte);
2. Unklare Textstellen werden durch das Beiziehen anderer Interviewpassagen verständlich gemacht;
3. Ordnen und Gliedern der Kurzversion nach theoretischen Gesichtspunkten und Fragestellungen. Im vorliegenden Projekt wurde hauptsächlich inhaltlich strukturiert, d.h. bestimmte Themen und Inhalte wurden aus dem Datenmaterial herausgearbeitet und nach Gewichtungen bestimmter Themen und Inhalten gesucht, was mit der typisierenden Strukturierung verglichen werden kann, die „häufig besetzte und theoretisch interessante Merkmalausprägungen“ identifiziert (Bortz et al. 2002, S. 332).

Die qualitative Inhaltsanalyse wurde für die Auswertung der Daten folgender zwei *Interviews* eingesetzt.

- Gruppeninterviews zur Coachingpraxis (Coaches);
- Interview zu Coachingwirkungen im Längsschnitt (Jugendliche).

Item ergänzende Kommentare im Rahmen der Fragebogenerhebungen bei den Coaches und den Coachees wurden hauptsächlich inhaltlich strukturiert und damit die zentral gewichteten Themen und Inhalte herausgearbeitet und zusammengefasst.

#### *Grounded Theory*

Die Grounded Theory wurde in den 60er Jahren von den Soziologen Glaser und Strauss vorgelegt und anschliessend von Strauss weiterentwickelt (1987, 1994). Sie ist eine Methode, die sich für die Verbindung von quantitativen und qualitativen Forschungsansätzen eignet. Strauss und Corbin (1996) verfeinerten die Methode und äussern sich dazu wie folgt: „Beide Methoden [quantitative wie qualitative] lassen sich nutzbringend im gleichen Forschungsprojekt anwenden [...]. Man könnte qualitative Daten benutzen, um quantitativ gewonnene Befunde zu veranschaulichen oder zu klären (S. 4).“ Dies ist eines der Argumente, weshalb im Rahmen des vorliegenden Projekts zur Auswertung der Einzelinterviews mit den Jugendlichen (Nov./Dez. 2001) mit der Grounded Theory gearbeitet wurde.

Bei der Anwendung der Grounded Theory kann mit einer offenen Fragestellung an das Datenmaterial herangegangen werden, in unserem Zusammenhang beispielsweise mit der Frage nach den Wirkungsweisen von Coaching bei den Jugendlichen. Da sich dieses Verfahren weniger als hypothesenprüfende, denn als Hypothesen, Theorien und Thesen generierende Methode versteht, kann sie für die Beantwortung dieser Frage adäquat eingesetzt werden. Es wird

davon ausgegangen, dass die „Grounded Theory“ dem untersuchten Gegenstand inhärent ist und über ein induktives Untersuchen des Phänomens abgeleitet werden kann. Durch den Vorgang einer systematischen Analyse der Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen wird diese Theorie entdeckt und herausgearbeitet (ebd., S. 7). Dieser Ansatz kann den rekonstruktiven Verfahren zugeordnet werden, die z.B. das individuelle Verständnis des Menschen von der Welt und die dahinter liegenden handlungsleitenden Alltagsstrategien zu erfassen versuchen. Dazu werden diejenigen verbalen Äusserungen analysiert, die solche Alltagsstrategien widerspiegeln. Der Ansatz wird auch als handlungs- und interaktionsorientierte Methode der Theorieentwicklung bezeichnet und zu den eher aufwändigeren Auswertungsverfahren gezählt.

Die Interviews mit den Jugendlichen wurden mit dem Ziel ausgewertet, ihre Sichtweisen in Bezug auf Coaching zu rekonstruieren. Im Besonderen war von Interesse, welche Voraussetzungen nach Meinung der Jugendlichen erfüllt sein müssen, um die Beziehung zu ihrem Ausbilder bzw. zu ihrer Ausbilderin als tragfähig zu erleben und ob sie diese Beziehung als Ressource auf ihrem Weg zum Ausbildungserfolg nutzen können. Damit verbunden war stets die Frage, wie die Art und Weise der Unterstützung durch die ausbildungsverantwortliche Person beschrieben wird bzw. was daran gut, bzw. weniger gut sei. Es wurde bei allen Befragungen auf suggestive Elemente, wie beispielsweise die besondere Hervorhebung von Coaching als besonders gute Methode der Lernunterstützung, verzichtet, da die Jugendlichen selber nie von Coaching sprachen, sondern interaktionsorientiert die Beziehung zur ausbildenden Person thematisierten. Die Interviewinhalte bezogen sich deshalb nicht direkt auf die Coachingintervention, sondern fast immer auf die erlebte Beziehungsqualität.

Die Fähigkeit zur Rekonstruktion eines Phänomens erfordert eine Form der „theoretischen Sensibilität“. Damit gemeint ist das „Bewusstsein für die Feinheiten in der Bedeutung der Daten“ (Strauss, Corbin 1996, S. 25). Dieses Bewusstsein wird durch die Sammlung von Wissen zum Untersuchungsgegenstand erreicht, beispielsweise indem Literatur zum Forschungsthema im Vorfeld zur Befragung studiert wird. Dazu gehören aber auch die berufliche und persönliche Erfahrung und nicht zuletzt die kontinuierliche Reflexion des Forschungsprozesses als wichtige Quelle der theoretischen Sensibilität (ebd., S. 26). Ein Merkmal der Grounded Theory wie auch anderer inhaltsanalytischer Verfahren liegt in der Vorgabe von Analyseschritten, die im Prozess - nicht unbedingt der Reihe nach - vollzogen werden müssen (vgl. Antweiler 2006, S. 63):

*Offenes Kodieren:* Das offene Kodieren ist der erste Schritt der Datenanalyse. Dabei werden die einzelnen Abschnitte, Sätze oder Wörter hergenommen und versucht, eine treffende Umschreibung dafür zu finden (Paraphrasierung) und Begriffe (bzw. Kategorien) zuzuordnen. Die Frage beispielsweise, „was durch eine Aussage repräsentiert wird“, gilt dabei als leitend. Neue Sequenzen werden bereits bestehenden Begriffen zugeordnet oder neue Umschreibungen verfasst. In diesem Analyseschritt werden die Daten „aufgebrochen“, um sie anschliessend konzeptualisier- und kategorisierbar zu machen. Dieses Vorgehen ist sehr zeitaufwändig, aber notwendig, um den Gehalt der Daten wahrzunehmen.

*Axiales Kodieren:* Beim axialen Kodieren werden die im offenen Prozess des Kodierens gewonnenen Kategorien zueinander in Beziehung gesetzt. „Axiales Kodieren fügt diese Daten [aus dem offenen Kodieren] auf neue Art wieder zusammen, indem Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien ermittelt werden.“ (Strauss, Corbin 1996, S. 76).

*Selektives Kodieren:* Das selektive Kodieren bildet den Abschluss des Analyseprozesses. Es wird ähnlich dem axialen Kodieren auf einer höheren Ebene abstrahiert. D.h. zentrale



Phänome (Kernkategorien) werden ermittelt und systematisch mit allen anderen Kategorien in Beziehung gesetzt. Daraus kann im Anschluss eine Theorie entstehen.

Kategorien und Begriffe werden im Laufe des Analyseprozesses stets von neuem überprüft. Ist erst einmal eine Theorie oder These aufgestellt, wird der deduktive Weg eingeschlagen und anhand des Datenmaterials überprüft, ob die Theorie so belassen werden kann, ob sie verworfen oder modifiziert werden muss. Auf diese Weise findet ein ständiges Wechselspiel zwischen Theoriebildung und -überprüfung statt mit dem Ziel, „eine Theorie anzustreben, die konzeptuell dicht ist, Spezifität besitzt und genug theoretische Variation beinhaltet...“ (ebd., S. 88). Wird der Prozess bis zum Schluss durchgespielt, kann so eine „gegenstandsverankerte Theorie“ entstehen (ebd.). Dies ist hier so vage formuliert, da das Verfahren der Grounded Theory an sich keinen Abschluss kennt, d.h. die forschenden Personen entscheiden, wann der Analyse aufgrund genügender Dichte und Variation ein Ende gesetzt werden soll. Damit sei auch die Vorläufigkeit einer jeden so gewonnenen Theorie betont.

## **TEIL VI.: PRÄSENTATION DER ERGEBNISSE**

Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt entlang von drei Schwerpunkten:

1. *Coachingpraxis* (Kap. 7.1): Dieses Kapitel berichtet über die Merkmale der untersuchten Coachingpraxis in den vier Ausbildungskontexten Berufswahlschule (BWS), Berufsfachschule (BFS), Lehrbetriebe (LB) und Professionelle Coachinginitiativen (PCI), über die Praxis und die Wirkungen der Coachingarbeit sowie über Stärken und erkannte Schwächen des Coachingkonzepts.
2. *Coachingkompetenzen* (Kap. 7.2): Die Selbsteinschätzungen der Coachingkompetenzen durch die Coaches werden der durch die Jugendlichen wahrgenommenen Coachingqualität gegenübergestellt. Techniken und Verfahren, die sich in den Coachingkontexten besonders gut und wirkungsvoll einsetzen lassen, werden beschrieben.
3. *Coachingwirkungen* (Kap. 7.3): Das Kapitel widmet sich in Unterkapiteln den Wirkungswahrnehmungen von Coaching durch die Ausbildungsverantwortlichen, durch die Berufsbildungspartner und die Jugendlichen. Hier werden auch wahrgenommene Veränderungen im Längsschnitt berichtet.

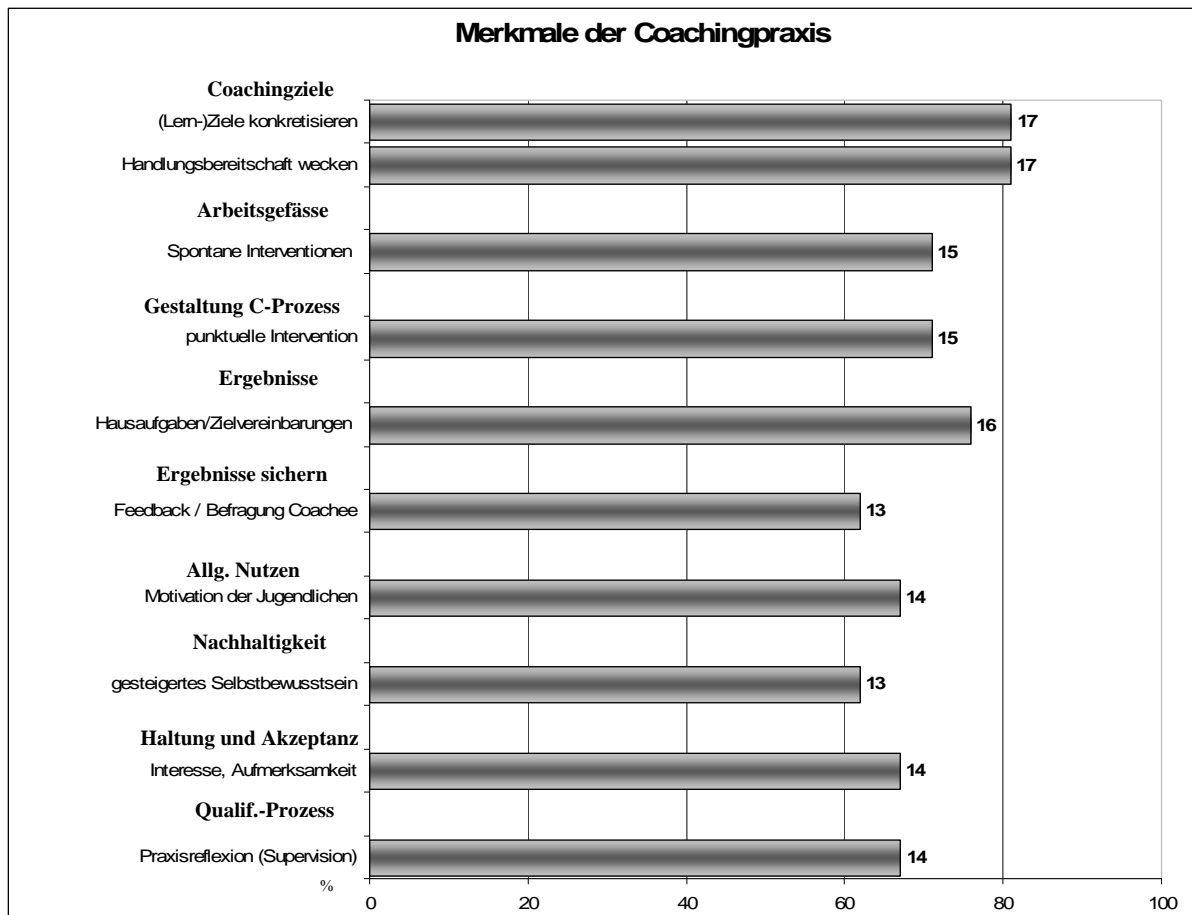
Es sind in diesem Kapitel nicht alle Auswertungsdetails berichtet. Dem Text sind immer wieder Hinweise auf Ergänzungen zu entnehmen, die im Anhang detailliert nachgelesen werden können.

### **7. Coachingpraxis**

Der Bericht der Ergebnisse in diesem Kapitel dient der Klärung der Frage, welche Coachingpraxen sich in den verschiedenen Ausbildungskontexten mit welchen Merkmalen und Schwerpunkten etablierten. In einem ersten Schritt werden Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung zu den „Schwerpunkten der Coachingpraxis“ berichtet (Kap. 7.1.1), anschliessend die von den Coaches im Gruppeninterview geäusserten Einschätzungen zur Coachingqualität (Kap. 7.1.2). Das Kapitel 7.1.3 zeigt die von den Coaches eingeschätzten Stärken und Schwächen der Coachingpraxis auf.

#### **7.1 Merkmale der Coachingsysteme**

Die Untersuchung zielte auf die Erhebung der *Merkmale des praktizierten Coaching in den einzelnen Ausbildungskontexten* ab. Dafür wurden Fragen zum Coachingsetting und –modell, zum Aufwand und zum Ertrag der Intervention sowie zum Nutzen der Coachingaktivität gestellt. Da Mehrfachantworten möglich waren, wurden die Antworten gewichtet: Es werden nur Merkmale berichtet werden, denen mehr als 50% der Befragten, d.h. 11 Personen und mehr, zustimmten:



**Abbildung 11: Merkmale der untersuchten Coachingpraxis über alle Kontexte hinweg (N=21).**

Aus dieser Gesamtschau (vgl. Abbildung 11) lässt sich die untersuchte Coachingpraxis wie folgt beschreiben:

- Die Coachingpraxis dient primär dem Konkretisieren von (Lern-)Zielen und dem Wecken von Handlungsbereitschaft bei den Jugendlichen.
- Es sind meist spontane Interventionen, die punktuell und mit dem Ziel erfolgen, Hausaufgaben festzulegen und Ziele zu vereinbaren.
- Der allgemeine Nutzen wird in der Motivation der Jugendlichen und die Nachhaltigkeit in ihrem gesteigerten Selbstbewusstsein gesehen. Diese Ergebnisse werden durch das Einholen von Feedback bei den Coachees gesichert.
- Die Befragten verfolgen das Coaching mit Interesse und Aufmerksamkeit und bevorzugen einen Qualifizierungsprozess, der die Praxisreflexion massgeblich mit berücksichtigt (Supervision/kollegiales Teamcoaching).

Bei diesen Ergebnissen muss beachtet werden, dass die Untersuchungsstichprobe einseitig ausgerichtet war: 52% der Befragten waren Lehrpersonen, 33% Lehrmeisterinnen und –meister, 15% professionelle Coaches. Äusserungen zu notwendigen strukturellen Voraussetzungen für Coaching sind die folgenden:

### Zeit, Raum, Ressourcen, Status

- „Diese Aufgabe anzugehen, müsste im Pflichtenheft der Schulen und Betriebe verankert werden. Der Zeit- und Kostendruck ist heute aber so enorm, dass „nicht rendierende“ SOLL-Stunden abgeschafft werden“ (Betrieb).
- „Coaching erfordert sehr viel Zeit, die man in Unternehmen *fast* nicht hat“ (Betrieb).
- „Coaching braucht Freiräume ohne Störungen und genügend Personal“ (Betrieb).
- „Im Schulbetrieb Freiräume und Zeitgefäße für Coaching schaffen (Stundenplan, ...)“.
- „Coaching braucht Professionalität, entsprechenden Status, Ressourcen“ (Berufsfachschule)<sup>61</sup>.

Die Antwort auf die Frage, ob in den unterschiedlichen Ausbildungskontexten in Bezug auf das Coachingkonzept verschiedene Schwerpunkte gesetzt werden, wird sich in den folgenden Praxisprofilen zeigen.

#### **7.1.1 Merkmale der Coachingpraxis in der Berufswahlschule**

In der Berufswahlschule wird Coaching v.a. in Krisensituationen mit dem Zweck eingesetzt, Handlungsbereitschaft zu wecken und Lernziele zu konkretisieren. Dabei wird hauptsächlich der Schulalltag und Arbeitsplatz zum Thema. Coaching-Gespräche finden in kurzfristig vereinbarten Settings und punktuell statt, mit der Absicht dass Hausaufgaben und Zielvereinbarungen formuliert werden. Der Lernerfolg wird durch das Einholen von Feedback beim Coachee gesichert. Die primäre Wirkung der Coachingintervention auf den Coachee wird in seiner bzw. ihrer Integration ins Berufsleben gesehen:

**Tabelle 21: Coachingmerkmale in der Berufswahlschule (N=6; Kriterium: >50% der Nennungen).**

Anlass, Themata, Ziele		N
Coachinganlass	Krisensituation	4
Coachingziele	Handlungsbereitschaft wecken	4
	(Lern-)Ziele konkretisieren	4
C-Themata	Alltagsthemen am Arbeitsplatz	4
Aufwand, Setting		
Genutzte Arbeitsgefäße	kurzfristig vereinbarte Gefäße	4
Gestaltung C-Prozess	punktueller Intervention	5
Ergebnisse der C-Intervention	Hausaufgaben / Zielvereinbarungen	4
C-Ergebnisse sichern	Feedback / Befragung Coachee	5
Wirkung, Nutzen, Nachhaltigkeit		
Wirkungen Coachee	Integration ins Berufsleben	4

#### **7.1.2 Merkmale der Coachingpraxis in der Berufsfachschule**

Gecoacht wird an der Berufsfachschule primär in Entwicklungsgesprächen und bei Bestandsaufnahmen. Dies erfolgt, um Klärung herbeizuführen, Ideen zu generieren, Handlungsbereitschaft zu wecken und Lernziele zu konkretisieren. Coaching findet im Rahmen der bisherigen Betreuung und Förderung zu definierten Gesprächszeiten statt. Es wird spontan, kurzfristig und punktuell interveniert. Die Rollenbeziehung ist interner, institutioneller Art (Lehrperson - Auszubildende).

<sup>61</sup> Die im Folgenden benutzten Abkürzungen bedeuten: BFS (Berufsfachschule), BWS (Berufswahlschule), LB (Lehrbetrieb), PCI (professionelle Coachinginitiativen).

**Tabelle 22: Coachingmerkmale in der Berufsfachschule (N=5; Kriterium: >50% der Nennungen).**

<b>Anlass, Themata, Ziele</b>		<b>N</b>
Coachinganlass	Entwicklungsgespräch	3
	Bestandesaufnahme	3
Coachingziele	Klärung herbeiführen	3
	Ideenfindung unterstützen	4
	Handlungsbereitschaft wecken	4
	(Lern-)Ziele konkretisieren	4
<b>Aufwand, Setting</b>		
Rahmen der C-Intervention	im Rahmen der bisherigen Förderung	3
	definierte Zeiten für Coaching-Gespräche	4
Genutzte Arbeitsgefäße	Spontane Interventionen	5
	kurzfristig vereinbarte Gefäße	5
Gestaltung C-Prozess	punktueller Intervention	4
<b>Coaching-Modell</b>		
Unterstützungsstatus	intern als Teil der Rolle	5
Art der Beziehung Coach-Coachee	Rollenbeziehung (Lehrer – Lehrling)	5
Grad der Beziehungsfreiheit	institutionelle Rollenbeziehung	3
<b>Haltungen und Ergebnisse</b>		
Coachinghaltung und Vorgehen	kontextbezogene Schlüsse ziehen	3
	Konfrontieren mit eigener Perspektive	3
Ergebnisse der C-Intervention	Hausaufgaben / Zielvereinbarungen	4
	Vorschläge, Empfehlungen	3
Ergebnisse sichern	schriftliche Vereinbarungen	4
<b>Wirkung, Nutzen, Nachhaltigkeit</b>		
Wirkungen Coachee	Aktivierung	3
	Stabilisierung	3
	Motivation der Jugendlichen	3
	gesteigerter Ausbildungserfolg	4
Nachhaltigkeit der C-Interventionen	gesteigertes Selbstbewusstsein	4
	wirksame Kompetenzerweiterung	3
Haltung, Erwartung und Akzeptanz	Interesse, Aufmerksamkeit	3
<b>Kosten, Finanzierung, Bilanzierung</b>		
Coaching-Finanzierung	im Budget eingeworbene Beiträge / LSB2-Gelder	3
<b>Qualifikation</b>		
Kompetenzen und Qualifikationsmodus	Qualifikation über Weiterbildung	3
	Ausbildungsblöcke im Modulsystem	3

Im Coaching-Gespräch werden nach einer Konfrontation der Jugendlichen mit ihrer eigenen Perspektive kontextbezogene Schlüsse gezogen, Ziele vereinbart sowie Vorschläge und Empfehlungen erarbeitet, die in schriftlichen Vereinbarungen festgehalten werden. Die Wirkung des Coaching wird hauptsächlich in der Aktivierung der Jugendlichen, ihrer Stabilisierung und Motivation sowie dem gesteigerten Ausbildungserfolg gesehen. Die Berufsschullehrpersonen verfolgen das Coaching mit Interesse und Aufmerksamkeit und sehen im gesteigerten Selbstbewusstsein der Jugendlichen und in der eigenen, wirksamen Kompetenzerweiterung nachhaltige Coachingwirkungen. Die Coaches sind der Meinung, dass der Qualifikationsprozess primär als modulare Weiterbildung organisiert sein soll.

### 7.1.3 Merkmale der Coachingpraxis im Lehrbetrieb

Im Betrieb sind sowohl Krisensituationen als auch Entwicklungsgespräche Anlass für spontane Coachinginterventionen. Sie haben zum Ziel, Handlungsbereitschaft bei den Jugendlichen zu wecken und deren Lernziele zu konkretisieren. Ergebnisse der Coachinggespräche sind einerseits Vorschläge und Empfehlungen, andererseits Hausaufgaben und Zielvereinbarungen.

**Tabelle 23: Coachingmerkmale im Lehrbetrieb (N=7; Kriterium: >50% der Nennungen).**

<b>Anlass, Themata, Ziele</b>		<b>N</b>
Coachinganlass	Krisensituation	5
	Entwicklungsgespräch	5
Coachingziele	Handlungsbereitschaft wecken	6
	(Lern-)Ziele konkretisieren	6
<b>Aufwand, Setting</b>		
Genutzte Arbeitsgefäße	Spontane Interventionen	5
<b>Coaching-Modell</b>		
Unterstützungsstatus	intern als Teil der Rolle (Lehrmeister)	7
Art der Beziehung Coach-Coachee	vertikale Beziehung (Auszubild.-Vorgesetzter)	5
Ergebnisse der C-Intervention	Hausaufgaben / Zielvereinbarungen	5
	Vorschläge, Empfehlungen	5
C-Ergebnisse sichern	Feedback / Befragung Coachee	7
<b>Wirkung, Nutzen, Nachhaltigkeit</b>		
Allg. Nutzen beim Coachee	Motivation der Jugendlichen	5
	Leistungen am Arbeitsplatz	5
Haltung, Erwart. und Akzeptanz	Interesse, Aufmerksamkeit	5
<b>Kosten, Finanzierung, Bilanzierung</b>		
Coaching-Finanzierung	eigene Mittel (durch Unternehmung)	7
<b>Qualifikation</b>		
Kompetenzen / Qualifikationsmodus	Qualifikation in Ausbildung integrieren	5

Der allgemeine Nutzen wird bei der Motivation der Jugendlichen und deren Leistungssteigerung am Arbeitsplatz gesehen. Die Coaching-Rolle ist als intern zu bezeichnen, die Beziehung zum Coachee ist vertikaler Prägung (Auszubildender–Vorgesetzter). Die LehrmeisterInnen zeigen sich bezüglich der laufenden Coachingdiskussion interessiert und aufmerksam, sind jedoch bei der Finanzierung massgeblich auf eigene betriebliche Mittel verwiesen. Der Qualifizierungsprozess ist primär in die Ausbildung zu integrieren.

#### 7.1.4 Merkmale der Coachingpraxis in professionellen Initiativen

Probleme am Arbeitsplatz, Krisensituationen oder der Bedarf nach fachlicher Unterstützung führen Jugendliche dazu, ein professionelles Coachingangebot einer externen Stelle in Anspruch zu nehmen. Themen rund um den Arbeitsplatz stehen im Zentrum der Arbeit, die darauf abzielt, Klärung herbeizuführen, Handlungsbereitschaft zu wecken, Lernziele zu konkretisieren und die Jugendlichen bei der Ideenfindung zu unterstützen.

Die Coachingintervention ist eine Form externer Unterstützung mit Kontraktvereinbarung, die primär punktuell und in kurzfristig vereinbarten Gefäßen stattfindet. Im Gespräch werden die Jugendlichen mit ihrer eigenen Perspektive konfrontiert. Dies mit dem Ziel, kontextbezogene Schlussfolgerungen zu ziehen, die in Form von Zielvereinbarungen und Hausaufgaben festgehalten werden. Der allgemeine Nutzen wird in der Stabilisierung und Motivation der Jugendlichen, gesteigerten Leistungen am Arbeitsplatz sowie einem erleichterten Übergang ins Berufsleben gesehen. Mit einem gezielten Aufwand kann nach Meinung der befragten Coaches hohe Nachhaltigkeit erreicht werden.

**Tabelle 24: Coachingmerkmale im Lehrbetrieb (N=3; Kriterium: >50% der Nennungen).**

<b>Anlass, Themata, Ziele</b>		<b>N</b>
Coachinganlass	Probleme am Arbeitsplatz	3
	Krisensituation	3
	fachliche Unterstützung	3

Coachingziele	Klärung herbeiführen	3
	Handlungsbereitschaft wecken	3
	Ideenfindung unterstützen	2
	(Lern-)Ziele konkretisieren	3
C-Themata	Alltagsthemen am Arbeitsplatz	3
<b>Aufwand, Setting</b>		
Rahmen der C-Intervention	externe Unterstützung	2
Genutzte Arbeitsgefäße	kurzfristig vereinbarte Gefäße	3
Gestaltung C-Prozess	punktueller Intervention	2
<b>Coaching-Modell</b>		
Grad der Beziehungsfreiheit	Angebotsbeziehung mit Kontraktvereinbarung	3
<b>Haltungen und Ergebnisse</b>		
Unterstützungsstatus	rein extern, keine andere Beziehungsebene	2
Coachinghaltung und Vorgehen	kontextbezogene Schlüsse und Folgerungen ziehen	2
	Konfrontieren mit eigener Perspektive	2
	Hausaufgaben / Zielvereinbarungen	3
Ergebnisse der C-Intervention		3
<b>Wirkung, Nutzen, Nachhaltigkeit</b>		
Wirkungen Coachee	Stabilisierung	3
	Integration ins Berufsleben	3
Allg. Nutzen beim Coachee	Motivation der Jugendlichen	3
	Leistungen am Arbeitsplatz	3
	erleichterter Übergang in die Berufstätigkeit	3
	pro-aktive Fragehaltung	2
<b>Kosten, Finanzierung, Bilanzierung</b>		
Coaching-Finanzierung	zusätzliche Mittel aus eigenem Budget	2
Verhältnis von Aufwand und Ertrag	gezielter Aufwand mit hoher Nachhaltigkeit	3

### 7.1.5 Praxis und Wirkung der Coachingarbeit

Die folgenden Ergebnisse basieren auf den Transkriptionen der Gruppeninterviews und stellen eine Extrahierung der Kernaussagen und eine Verdichtung der Einschätzungen aus den Expertengesprächen im 1. Untersuchungsjahr dar (Nov./Dez. 2002). Die Antworten der Befragten wurden aufgrund der inhaltsorientierten Transkription in der Formulierung angepasst und sind nicht als Originalaussagen zitiert. Die Auswahl greift Schlüsselsätze, Ankerbegriffe und exemplarische Beispiele auf und stellt diese in den jeweiligen Fragezusammenhang. Die in Kapitel 7.1.1 berichteten Praxistendenzen werden hier qualitativ mit Beispielen angereichert und in einer Synthese zusammengefasst (vgl. Textfeld). Die Reihenfolge der Präsentation entspricht dem Aufbau des Interviewleitfadens, der in Kapitel 6.6 nachzuschlagen ist.

#### Definition von Coaching

- Unter Coaching wird ein Führungsinstrument - gar Führungsstil – verstanden. (LB)<sup>62</sup>
- Coaching wird als Bewältigung von Laufbahnanforderungen am Übergang verstanden und geht bis zur Krisenintervention. (BWS)
- Coaching gilt als eine handlungs-, aktions-, lösungsorientierte und direkte Beratungsform. (PCI II)
- Coaching ist ein Problemlösetraining. (PCI III)
- Coaching dient dem selbstgesteuerten Lernen im Rahmen einer Ressourcen- und Entwicklungsorientierung. (BFS)
- Coaching bezieht sich sowohl auf die Person der oder des Jugendlichen als auch auf ihre Partner im Ausbildungsnetzwerk (z.B. Lehrmeister; Berufsschullehrperson). (PCI I)

<sup>62</sup> LB: Lehrbetrieb; BWS: Berufswahlschule; BFS: Berufsfachschule; PCI: Professionelle externe Coachinginitiative.

Die Definitionen zum Coaching sind kontextbezogen akzentuiert und folgen zugleich übergreifend einem personalen und systemischen Modell der Ressourcenentwicklung und Unterstützung. Durchgängig wird die direktive, lösungsorientierte und auf Bewältigung von Anforderungen zentrierte Beratungsform betont.

#### *Exemplarische Coachingsituation*

- Im Coachingprozess soll sich der Schüler vorerst seiner Eigenverantwortlichkeit zur Zielerreichung bewusst werden. In Sitzungen am runden Tisch können auch weitere Personen beigezogen werden. (LB)
- Coaching verläuft nach dem Gebot der Vertraulichkeit und Freiwilligkeit und an einem Ort, an dem der Coachee unerkannt bleiben kann. Themen können sein: Überlegungen zum Lehrabbruch, Unsicherheit bei Berufswahl, Gespräch mit dem Lehrmeister. (PCI II)
- Im ersten Lehrjahr wird unter Coaching eher Potentialentwicklung verstanden. Die Entwicklungsschritte (bzw. -ziele) des Jugendlichen werden nach dem Informationsgespräch mit dem Lehrmeister systematisch angestossen. Der Coachee wird kontaktiert, es erfolgen Treffen im Netzwerk und wenn nötig werden sofortige Kriseninterventionen eingeleitet. (PCI I)
- Coaching kann zur Aufdeckung von inneren Beweggründen des Handelns und zur Bearbeitung von Unklarheiten führen, was zu einer besseren Umsetzung von anstehenden Entscheidungen beiträgt. (BFS)
- In regelmässigen zeitlichen Abständen wird ein Einzel- oder Gruppencoaching durchgeführt. Dabei können weitere Partner wie Lehrmeister, Eltern und Berufsschule miteinbezogen werden. (PCI III)

Die Themen spiegeln die Bandbreite von personbezogener und systemorientierter Realität, von Einzel- und Gruppencoaching, kontinuierlicher Prozessbegleitung und aktueller Krisenintervention. Coaching ist Teil des institutionellen Angebotes oder ergänzt dieses.

#### *Coachingziele*

- Ziele des Coachings sind vor allem die Entwicklung von Selbständigkeit und die Übernahme von Eigenverantwortung im Beruf. Das soll zur Verbesserung der Leistungs- und der Arbeitshaltung beitragen. (LB)
- Die Aktivierung der Ressourcen und die Betonung der Kompetenzen steht im Vordergrund. Es geht um Selbstfindung, Selbstbehauptung und Einhaltung von disziplinarischen Themen wie Pünktlichkeit und regelmässiges Erscheinen. (BWS)
- Die Jugendlichen stützend und konfliktlösend bei Lehrbeginn und während der gesamten Lehrzeit zu begleiten steht im Vordergrund des Handelns. (PCI I)
- Es geht um die Vorbeugung von Lehrabbrüchen durch Stabilisierung, Motivierung und Vermittlung von Zukunftsperspektiven durch Begleitung von der An- zur Vorlehre und beim Übergang ins Berufsfeld. (PCI II)
- Jugendliche in ihrer Lernmotivation fördern, damit sie Lernen als lustvoll erleben können, sie aber auch zur Selbstentwicklung motivieren, damit eine Entwicklung zum Erwachsenenverhalten stattfinden kann. (BFS)
- Die Verhinderung von Lehrabbrüchen, das Ermöglichen einer Ausbildung durch persönliche Stabilisierung und der Aufbau des Selbstbewusstseins sind entscheidende Zielsetzungen. (PCI III)



Die Ziele betreffen den Erfolg der Integration der Jugendlichen in den Arbeitsprozess. Dazu sind persönliche Klärungen, Bewusstwerdungs- und Einsichtsprozesse sowie psychische und soziale Entwicklungen anzustossen. Die Ziele bauen systematisch aufeinander auf.

### *Coachingpraxis*

- Die Häufigkeit und Dauer des Coaching variiert. Dabei wird am Prinzip der Freiwilligkeit und Eigenverantwortung festgehalten. Anstoss zum Coaching sind schwerpunktmässig die schulischen Probleme der Coachees. (LB)
- Bei Kriseninterventionen geht die Initiative vom Coach aus. Coaching findet ausserhalb der Unterrichtszeit statt. Die zeitlichen und räumlichen Ressourcen fehlen. Am erfolgreichsten ist der Coachingprozess, wenn die Vernetzung der verschiedenen Parteien gelingt. (BWS)
- Die Jugendlichen melden sich selbst zu einem Gespräch. Sie gelangen über Eltern, über Jugendsekretariate, über die BIZ/Berufsberatung und über Berufsschulen zum Coaching. (PCI III)
- Coachingkontakte mit Coachees und Lehrmeister finden meist monatlich statt und verlaufen je nach Fall unterschiedlich. Themen im ersten Lehrjahr sind: Einhalten von Regeln und kontinuierliches Erscheinen sowie Fragen der Weiterbildung. (PCI I)
- Das Coaching erfolgt freiwillig und ausserhalb der Schulzeit, um aus der Sicht der Coachees individuelle Lernziele abzuklären. Zur Förderung der Eigenverantwortung werden Lernjournale eingesetzt. (BFS)
- Der Coach steuert den Prozess und die Koordination bei Kontakten zu Berufsschulen und sozialen Institutionen. Die Schritte sind in der Regel Einzelcoaching oder Treffen mit dem Lehrmeister, Zusammenarbeitsvereinbarungen und Finanzierung. (PCI III)

Die Coachingpraxis widerspiegelt die unterschiedlichen professionellen Zugänge, die Situierung des Coachings intern oder extern sowie die Fokussierung auf die Person und/oder das Umfeld der Coachees.

### *Haltungen und Motivationen der Coaches*

- Die symmetrische Beziehungsstruktur, das persönliche An- und Ernstnehmen der Jugendlichen sowie die positive unterstützende Haltung stehen im Vordergrund. Diese Haltung führt zu einem Arbeitsbündnis mit starker Identifizierung mit dem Erfolg des Jugendlichen. (LB)
- Das Gegenüber als Menschen wahrnehmen, aufgrund eines klaren Rollenkonzeptes miteinander Vereinbarungen schliessen und pragmatische Ziele festlegen. Als Coach kann ich Interesse am Gelingen zeigen, ohne in emotionale Verstrickungen zu gelangen. (PCI II)
- Angebot an Coachees, in Kontakt kommen, wirkungsvoll tätig sein, sich aber auch zurücknehmen, wenn das Interesse der Coachees fehlt. (PCI I)
- Die innere Haltung und Motivation des Coachs gründet auf einem humanistischen Menschenbild der wertschätzenden Akzeptanz und des Dialogs. (BFS)
- Es ist bereichernd sich auf einen Prozess mit dem Jugendlichen einzulassen und dabei Veränderungen wahrzunehmen. Dazu bedarf es der Offenheit, des Realitätsbezugs bei der Einschätzung von Zielen und des Bewusstseins der Rahmenbedingungen. (PCI III)

Dialogorientierung, personale Begegnung, symmetrische Interaktion und Nähe zu den Jugendlichen ohne emotionale Verwicklung kennzeichnen einen neuen Typus berufspädagogischen und kompetenzfördernden Handelns.

### *Rollenverständnis der Coaches*

- Coachinghaltung und harter Führungsstil vertragen sich nicht. Das kollegiale Miteinander steht im Vordergrund. (LB)
- In der BWS erleben sich die Jugendlichen ebenso als partnerschaftliches Gegenüber. Das Coaching wird als Teil der Lehrerrolle erlebt, was zu einer Rollenverschmelzung führen kann. Vor allem in Krisensituationen wird aber auch die Ambivalenz zwischen der unterstützenden Rolle als Coach und der bewertenden Rolle als Lehrperson erlebt, was mit teilweise schwierigen Folgen für das Vertrauensverhältnis zum Schüler hat. (BWS)
- Die Rollenambivalenz wird auch erlebt. Als Coach muss ich zugleich die „Gute“ und die „Harte“ sein. (PCI II)
- Es lässt sich ein Multirollenmodell ausmachen. Der Coach ist auch Trainer, Ermunterer, Herausforderer aber auch Einmischer ohne Entscheidungsmacht und Anbieter von therapeutischen und pädagogischen Beziehungsstrukturen. (PCI I)
- Auch der BFS ist die Ambivalenz der Coachingrolle bewusst: Einerseits löst Coaching Konflikte aus, andererseits können damit auch Synergien geschaffen werden. Die beiden Rollen (Lehrperson im Unterricht und Coach im Coachingprozess) können auch konvergieren. Das aufgebrachte Vertrauen trägt jedoch in beiden Rollen. (BFS)
- Die Rollenvielfalt bezieht sich auf die unterschiedlichen Ansprechpartner. In jedem Kontext ist dagegen die Rolle weitgehend konturiert und geklärt. (PCI III)

Die Professionalität der Coachinghandlung drückt sich in der bewussten Rollenwahrnehmung und in der Form der Beziehungsgestaltung aus. Problematisch sind Rollendiffusionen, Rollenverschmelzungen und Rollenüberfrachtungen (=Bauchladenangebot) sind problematisch. Supervision und Weiterbildungsangebote haben hier wichtige klärende Funktionen.

### *Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Coaching*

- Coaching stärkt die Beziehungsebene. Der Umgang untereinander und das Zusammengehörigkeitsgefühl wird intensiver. Das schafft die Voraussetzung für den nachhaltigen Einfluss einer kontinuierlichen Begleitung. (LB)
- Die kurzfristigen Wirkungen sind in Klärungsprozessen zu suchen, die längerfristigen in der Entwicklung von Bewusstsein, Selbstbewusstsein und Aktivität. Vielfach sind institutionelle Grenzen gesetzt. (BWS)
- Die Wirkung des Coaching zeigt sich für uns am positiven Feedback und aufgrund der Mund zu Mund Propaganda unserer Unterstützungsleistung. (PCI II)
- Es gibt durchaus Effekte der Steigerung des Durchhaltevermögens und der Motivation. Sie zeigen sich in der abnehmenden Zahl der Klagen und Probleme aus den Lehrbetrieben und einer hohen Erfolgsquote. (PCI I)
- Wir erkennen die Entdeckung des Eigenpotentials bei den Jugendlichen, einen Willen zur Leistungssteigerung, einer Motivation zur Eigenaktivität und einer Haltung der Offenheit gegenüber Neuerungen. Das verbessert die Möglichkeiten, in eine weiterführende Ausbildung einsteigen zu können. (BFS)
- Klar zu erkennen ist der Zusammenhang zwischen der Stabilisierung und Entwicklung der Persönlichkeit und dem Lernerfolg. (PCI III)

Nachhaltige Wirkungen können zunächst einmal nur angenommen werden. Unmittelbare Effekte werden sehr deutlich und prägnant wahrgenommen. Es zeichnen sich Faktorenzusammenhänge zwischen Persönlichkeitsveränderungen und Handlungsaktivierungen ab.

#### *Themenbereiche und Prioritäten der Jugendlichen*

- Themen kommen nicht von allein. Oft bedarf es eines Anstosses vom Lehrmeister als Coach. Dabei hilft die vertrauensvolle Beziehung. (LB)
- Im Zentrum stehen folgende Themen: a) Probleme mit Eltern, b) Probleme vor, während und bei Abbruch der Lehre; c) allgemeine Rat- und Orientierungslosigkeit; d) fehlende Anerkennung bei der Arbeit. (PCI II)
- Die Themen zielen auf die Stärkung des Durchhaltewillens und auf eine Intervention bei Langeweile ab. Lern- und Schulprobleme sind kein Thema. (PCI I)
- Die Fragestellungen im Coaching betreffen den Wunsch nach Entwicklung von Eigeninitiative mit dem Ziel, dadurch von der Anlehre in eine Lehre übertreten zu können. In der Intervention werden dazu Themen wie Passivität, Gleichgültigkeit, Geniessen, aktiv werden und Ziele verfolgen erarbeitet. (BFS)
- Die Lebensprobleme sind grösser als die Schulprobleme. Jugendliche sehen sich mit Belastungen und Schwierigkeiten konfrontiert. Die Coaches haben die gelingende Berufsbildung vor Augen. (PCI III)

Je nach Coachingkontext, Zugang und beruflicher Qualifikation der Coaches werden schulische Themen vor- oder nachrangig behandelt. Je nach Aufgabenstellung (Problembearbeitung oder Zielerreichung) wird der Coachingspielraum breiter oder fokussierter gehandhabt, bzw. interpretiert. Eine übergreifende Konzeption zum Handlungsspektrum besteht anscheinend noch nicht.

#### *Kosten und Nutzen einer Coachingintervention*

- Das Kosten-Nutzen-Verhältnis lässt sich schwer festmachen. Sicher kann der Aufwand für das Coaching Folgekosten verhindern. Als Nutzen kann man auch die positiven Wirkungen auf das Team verstehen. (LB)
- Die kostenmässige und ausbildungsmässige Investition hat sich gelohnt, obwohl die Frage der Tiefenwirkung des eigentlichen Nutzens ungeklärt bleibt. Festzuhalten ist auf der Seite der Lehrpersonen mehr Freude an der Arbeit und auf der Seite der Jugendlichen eine deutliche Chancenverbesserung. (BWS)
- Der erlebte grosse Nutzen rechtfertigt den grossen Aufwand. (PCI II)
- Die erfolgreiche Begleitung der Jugendlichen und ihre berufliche Integration kann als Erfolg verstanden werden. Dennoch ist die Perspektive unklar: Wer finanziert in Zukunft das Modell? Welchen Wert wird die Anlehre in Zukunft haben? (PCI I)
- Die anfänglich höheren Kosten zahlen sich langfristig als Investition für die Zukunft aus. Das Selbstvertrauen der Schülerinnen wird nachhaltig gestärkt. (BFS)
- Coaching kann als präventive Intervention verstanden werden, deren Nutzen im Einzelfall schwer abzuschätzen ist. Die Abbruchquote liegt zwischen 10 und 15%. (PCI II)

Coaching ist eine Investition in einen offenen Prozess. In den Initiativen ist das Kostenthema offener Gesprächsgegenstand, in den Schulen stellt sich eher die Frage nach Ressourcen und Rahmenbedingungen.

### *Qualitätsstandards und Qualitätssicherung*

- Das Ergebnis der system. Reflexion der Coachinginterventionen ist Qualitätsentwicklung. Dazu werden nun schriftliche Vereinbarungen, Zielüberprüfungen und Praxistransfers ausgewertet. (LB)
- Die Qualitätsstandards sollen sich ergebnisorientiert an der Anzahl abgeschlossener Lehrverhältnisse und am Erfolg der Übergangsbegleitung festmachen. (BWS)
- Die freien Initiativen betonen Coachingfähigkeiten, die aus Humor, Feldkompetenzen, Lebenserfahrung, eigenem Lehrabschluss und Beratungsqualifikationen (PCI II) sowie Flexibilität, einem Repertoire an einsetzbaren Methoden und individuellen Unterstützungsleistungen bestehen. (PCI I)
- Als Massnahmen zur Einhaltung der Qualitätsstandards werden von den BFS vorgeschlagen: a) Gesprächsprotokolle, b) Lernzielvereinbarungen, c) klares Setting, d) strukturierte Methode, z.B. GROW, e) Vernetzung mit Lehrbetrieben und f) Supervision. (BFS)
- Die Supervision wird immer wieder als Instrument der Qualitätssicherung benannt, ergänzend sind Konzepte der Fallbesprechung, der Reflexion der Arbeit im Team und der Weiterbildung zentral, wie sie insbesondere der Verein Job ins Gespräch bringt. (PCI III)

Zur Qualitätsentwicklung und –sicherung werden zwei zentrale Bereiche differenziert aufgeschlüsselt: Die kontinuierliche (Weiter-)Qualifizierung zum Coaching sowie die Qualitätssicherung durch ausgewählte Rahmenbedingungen und Instrumente.

### *Weiterentwicklung des Coaching*

- Das BIZ nennt zehn Wünsche für die Zukunft: Die Wünsche zielen ganz auf die institutionelle Verankerung und Festschreibung der bislang informell gehaltenen Coaching-Unterstützung (LB)
- Auch das BWS unterstreicht die Dringlichkeit der finanziellen und zeitlichen Ressourcen. Sie betonen die Notwendigkeit der Professionalisierung der Lehrkräfte im Bereich Coaching und fordern regelmässige Supervision. (BWS)
- Die PCI II nennt als Wunsch den Ausbau der Beratungskultur und die Verbreitung des Coachingsverständnisses in Richtung auf eine stärkere präventive Funktion und ein Einbeziehen der Lehrmeister und Lehrpersonen.
- Die PCI I muss vordringlich um die finanzielle Absicherung des Projekts besorgt sein. Erst dann kann der Aufbau von Strukturen in Betracht gezogen werden.
- Gemäss Wunsch der BFS soll Coaching zu einem anerkannten Bereich des Schulalltages werden. Zur Realisierung müssten räumliche und zeitliche Gefässe zur Durchführung der Coachinggespräche, aber auch die finanziellen Ressourcen und die Möglichkeit der Weiterbildung der Coachs gesichert sein. (BFS)

Die Verankerung und Differenzierung des Coachingansatzes in den Einrichtungen, Betrieben und Schulen sieht vor, die finanziellen, räumlichen und personalen Ressourcen zu sichern. Das Angebot soll um zusätzliche Systembeteiligte und um vermehrte Netzwerkarbeit zum Erfahrungsaustausch erweitert werden.

## **7.1.6 Stärken und Schwächen der Coachingpraxis aus Sicht der Interviewten**

Die folgende Tabelle fasst die Ergebnisse einer „Stärken-Schwächen-Analyse“ zusammen, die im Rahmen der Gruppeninterviews durchgeführt wurde. Die entsprechende Frage 5 lautete: „Wenn Sie den Entwicklungsstand des Coaching in Ihrer Einrichtung bestimmen, wo ste-

hen Sie dann in Bezug auf: Stärken, Schwächen, Chancen, Gefahren?“ (Lesehilfe zur Tabelle, vgl. S. 168)

**Tabelle 25: Ergebnisse der Stärken und Schwächen der Coachingpraxis aus Sicht der interviewten Personen pro Coachingkontext (N=21).**

Kontext	STÄRKEN	SCHWÄCHEN
Lehrbetriebe	<b>Face-to-face-Kontakt</b> schnelle Reaktion / kein grosser Aufwand / Entschärfung von Problemsituationen  <b>Humanistische Haltung</b> Abwehrhaltung der Coachees durch Motivation in positive Energie bzw. Stärke umlagern	<b>Mangel:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- an zeitlichen und räumlichen Ressourcen</li> <li>- Möglichkeiten des gegenseitigen Erfahrungsaustauschs</li> <li>- Unterstützung durch ExpertInnen</li> <li>- allgemein wohlwollende Einstellung</li> </ul>
Berufswahlschule	<b>Verbesserung der Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gegenseitige Wertschätzung</li> <li>- individuelles Eingehen</li> <li>- gemeinsame Lösungsfindung</li> <li>- Steigerung der Arbeitsmotivation durch Begleitung</li> </ul> <b>Supervision</b>	<b>Mangel:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- an zeitlichen Ressourcen</li> <li>- Supervision</li> <li>- Fortsetzung der Ausbildungsmodule</li> </ul>
Professionelle Initiative I	<b>Ganzheitliche seelsorgerische Methode</b> Vernetzung schnelle Zugänglichkeit kreative und gute Teamzusammenarbeit  <b>Unabhängigkeit und Freiwilligkeit:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonom, niederschwellig, unbürokratisch</li> </ul>	<b>Mangel an:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zeitlichen Ressourcen</li> <li>- einer Verbandsorganisation</li> <li>- einer Einbindung in gesamtgesellschaftliche Fragestellungen</li> <li>- politischer Arbeit</li> </ul> <b>zu starke Individualität</b> Gefahr der Beliebigkeit durch personengebundenes System
Professionelle Initiative II	<b>Fokussierung persönlicher Probleme der Coachees:</b> Beziehungsorientierung durch persönliche Bindung Eingehen auf Leidensdruck hohe Flexibilität  <b>Zielgruppengerechter Ansatz</b> Angebotsorientierung für Betriebe und Jugendliche	<b>Strukturmängel:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fehlende verpflichtende Verbindlichkeit und Koordination</li> <li>- fehlende Kontinuität</li> <li>- Einzelkämpferrolle</li> <li>- fehlende Kontakte zu anderen Projekten</li> </ul> <b>Zu starke Problemorientierung</b>
Berufsfachschule	<b>Fehlende Leistungsbewertung</b> keine Selektion  <b>Stärkung der Eigenverantwortung durch:</b> Freiwilligkeit, Motivation, transparente Beziehungsstruktur	<b>Mangel:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- an zeitlichen Ressourcen</li> <li>- räumlicher Infrastruktur</li> <li>- Kompatibilität mit Schulkultur</li> <li>- allgemeiner Akzeptanz und Anerkennung</li> </ul>
Professionelle Initiative III	<b>Finanzielle und ideologische Unabhängigkeit trotz guter lokaler Vernetzung</b> <b>Professionalität in:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Akquisition, Supervision, Ausbildung in sozialer Arbeit, Beziehungsstärke, Lebensweltbezug, Infrastruktur, Datenverarbeitung, Dokumentation</li> </ul>	<b>Kein gesetzlicher Auftrag:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zuweisungsabhängigkeit von finanzierenden Stellen</li> <li>- Trotz guter Vernetzung teilweise geringer Bekanntheitsgrad (z.B. Berufsschulen) =&gt; geringe Inanspruchnahme des Angebots</li> </ul>
Kontext	CHANCEN	GEFAHREN
Lehrbetriebe	<b>Verbesserung des Arbeitsklimas und der Arbeitseffizienz durch:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bessere Integration in Gruppe</li> <li>- gegenseitigem Vertrauen</li> <li>- vorbehaltlose gegenseitige Respektierung und Angebot von Hilfeleistungen</li> </ul>	<b>Abhängigkeit</b>  Zu hohe Beziehungsdichte / Überforderung
Berufswahlschule	<b>Zielgerichtete Förderung</b> Persönlichkeitsentwicklung / verbesserte Offenheit und Bereitschaft der Schüler	<b>zu hohe Ansprüche</b> kein „Allerheilmittel“  <b>Problem des Overcoachings und der Überidentifikation</b> fehlende Abgrenzungen, zuviel Privatsphäre an der Schule
Professionelle Initiative I	<b>Ausweitung des Angebots</b> Regional, kantonale und interkantonale Anlaufstellen für Lehrlingsfragen bilden  <b>Multiplikatorenarbeit</b>	<b>Strukturelle Ressourcenbegrenzung</b> Verordnung durch Kanton im Sinne einer Standardisierung / Streichung von Lehrstellen  <b>Personengebundenes System</b>
Professionelle Initiative II	<b>Vertrauensverhältnis</b> schnelle und flexible Unterstützung durch hohen Informationsgrad / Spass am Problemlösen  <b>Vernetzung und Supervision</b>	<b>Mangelnde und versäumte Unterstützung</b> wenig Erfolg aufgrund zu später Kontaktierung oder zu kleinem Einsatz auch in erfolgreichen Phasen  <b>Abhängigkeit</b>
Berufsfachschule	<b>Neue Rolle und Perspektiven für Lehrpersonen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schüler unabhängig der Wissensvermittlung als Mensch ins Zentrum stellen</li> <li>- neuer Interaktions- und Kommunikationsstil</li> <li>- Eigenverantwortlichkeit und Selbstsicherheit stärken</li> </ul> <b>Vernetzung der Coaching-Aktivitäten</b> Einführung auf allen Schulstufen	<b>Zu starke Fokussierung auf Problemlösung anstatt Förderung</b>  <b>Zu hohe Kosten</b> wenig Wirksamkeit aufgrund sehr grosser Lehrlingszahl
Professionelle Initiative III	<b>Vernetzung</b> Gruppencoaching / Erfahrungsaustausch / Zusammenschluss verschiedener / Coachinginitiativen / Öffentlichkeitsarbeit	<b>Mangelnde Aufnahmebereitschaft der Betriebe für schwache Schüler:</b> Grund schlechte Wirtschaftslage  <b>Fragliche rechtliche, ökonomische und zeitliche Umsetzung</b>

Die Antworten der Teilnehmenden am Gruppeninterview sind in Tabelle 25 wie folgt dargestellt: Nur Mehrfachnennungen der Teilnehmenden wurden fett markiert (z.B. „Face-to-face-Kontakt“), Erläuterungen, Präzisierungen und Ergänzungen zu einer Kategorie sind mit Spiegelstrichen gekennzeichnet.

### 7.1.7 Zusammenfassung

Jede Einrichtung hat einen spezifischen Charakter und eine eigene Kultur entwickelt. Daraus erwächst ein jeweils eigenes akzentuiertes Verständnis von Coaching. Wenn wir die Entwicklung im Vergleich betrachten, so verzichten wir auf den unzulänglichen Versuch, Unvergleichliches an einheitlichen Kriterien zu messen. Kriterien dienen der vorliegenden Arbeit als Profilmerkmale und Anker. Dabei werden spezifische Muster erfasst und zu Entwicklungsaufgaben verdichtet:

#### ***Coaching im Lehrbetrieb (LB)***

Die Lehrmeister in den Betrieben sind geprägt von einer selbstkritischen Einschätzung ihrer Coaching-Kompetenzen. Sie erfahren demgegenüber positivere Feedbacks seitens der Coachees. Wir sprechen daher von einer „*Schatten-Hypothese*“, d.h. die Lehrmeister stellen ihr Licht unter den Scheffel, haben dank der Nähe zu den Coachees ein gutes Verhältnis zu ihnen, sehen wo der Schuh drückt und können wirkungsvoll intervenieren. Aufgrund ihrer Eindrücke aus den Arbeitssituationen sind sie auch in der Lage, Themen anzusprechen, die der Coachee für sich zum Teil noch gar nicht wahrgenommen hat. Die Problematik einer Doppelrolle (Lehrmeister/Coach) bleibt bestehen. Sie ist bestimmend für alle Coachingsituationen in Berufsfachschule und Betrieb. Die konkrete und pragmatische Coachingumsetzung hebt jedoch diesen Nachteil zum grossen Teil wieder auf. Zur zukünftigen Entwicklung gehört die Frage, wie sich Coaching am Arbeitsplatz durch die Arbeit im Netzwerk, durch Professionalisierungsstrategien und das Andocken an IV-Strukturen und Unterstützungssystemen in Grenzfällen etablieren lässt.

#### ***Coaching im Berufswahlschulalltag (BWS)***

Die BWS hat die Klientel mit den stärksten Entwicklungsbedürfnissen und der grössten Unsicherheit bezüglich seiner Entwicklung. Die Praxis der Unterstützung und die Tätigkeitsprofile der Lehrkräfte sind nicht sehr klar. Demgegenüber sind die Entwicklungsbedürfnisse der Jugendlichen gross. Der Übergang ins Berufsleben ist noch unsicher. Wir konstatieren eine Bedürftigkeit auf beiden Seiten, das Tätigkeitsprofil ist wenig konturiert und die Qualifikation reicht im Vergleich zu den Anforderungen insgesamt nicht aus. D.h. der Professionalisierungsgrad ist noch zu gering. Die Schere zwischen Bedarf und Wirklichkeit klappt auseinander, dafür machen Engagement, Improvisation, Fähigkeit und persönlicher Einsatz einiges wett. Wir sprechen hier von der „*Professionalisierungsthese*“.

#### ***Coaching und selbstgesteuertes Lernen an der Berufsfachschule (BFS)***

Die Rolle der Berufsschullehrpersonen gewinnt eine neue Gestalt. Das Prinzip der Selbstverantwortung bestimmt das pädagogische Konzept: Es geht um eine Stärkung der Eigenverantwortung durch Freiwilligkeit, Motivation und transparente Beziehungsstrukturen. Die Berufsschullehrerinnen werden durch ihre neue Rolle als Coach entlastet und in ihrem Handeln flexibler. Die Coachingaufgabe lässt sich sehr gut mit dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens vereinbaren. Durch das Coaching etabliert sich die Chance, einen neuen Interaktions- und Kommunikationsstil aufzubauen, der die Eigenverantwortung und Selbstsicherheit der Jugendlichen stärkt und zugleich die Lehrperson entlastet. Sie kann sich auf Wahrnehmungs- und Unterstützungsfunktionen konzentrieren und so gezielt intervenieren. Im

Moment ist der Mangel an zeitlichen Ressourcen und räumlicher Infrastruktur sehr gross, die Kompatibilität der Coachingintervention zur Schulkultur ist nicht gegeben, die allgemeine Anerkennung und Akzeptanz fehlt. Für Aussenstehende hat Coaching nichts mehr mit Schule zu tun. Die Beteiligten fühlen sich wie auf dem „Narrenschiffli“. Dabei zeichnen sich die Umrisse einer *neuen Lernkultur* deutlich ab, die nach dem Prinzip „*Lernen ist das Gegenteil von belehrt werden*“ funktioniert. Es gilt, den Pilotversuch zu verlängern und auszuweiten. Dabei muss der Gefahr widerstanden werden sich ins Problemlösungslager abdrängen zu lassen.

### ***Professionelle Coachinginitiative I: Problemlösetraining und Lebenshilfe (PCI I)***

In der Vorbereitung auf das Berufsleben finden konkrete Anleitungen zum Arbeiten statt. Dabei entsteht ein Kontakt auf der Basis nicht bevormundender Unterstützung. Die Lebensprobleme der Coachees sind grösser als ihre Lernprobleme. Im Coaching stehen deshalb personale Themen im Vordergrund. Die Idee der konzentrischen Kreise scheint bestimmend: Wenn es gelingt die Einzelperson zu stabilisieren und ihr Mut zu machen, dann breiten sich die Effekte wellenförmig in Ringen aus und erreichen über die Kommunikationskreise dann auch die Systemkreise. D.h. eine verbesserte Kommunikation erreicht im Verlauf der Zeit auch das involvierte Umfeld. Zugleich ist Coaching ein Angebot, das auch abgelehnt werden kann. Diese Rahmenbedingung sorgt für eine hohe Akzeptanz und eine gute Atmosphäre. Die Balance von Geben und Nehmen erscheint demgegenüber nicht so wichtig. Das Engagement und die Professionalität sind hoch auf der Beraterseite, die fördernde Prozessbegleitung läuft über Arbeitsprozesse beiläufig und wirksam. Die hohen Werte im Feedback der Coachees sind eindeutige Zeichen einer hohen beraterischen Kompetenz. Demgegenüber ist die strukturelle Absicherung noch zu leisten. Die politisch strategische Positionierung steht an. Gutes Coaching allein genügt nicht. Personenzentriertes Handeln plus systemzentrierte Interventionen ist die „*Erfolgsgleichung*“, die noch herzustellen ist.

### ***Professionelle Coachinginitiative II: Lösungsorientierte Beratungsformen (PCI II)***

Das Programm der PCI II fokussiert darauf Lösungen zu suchen, beweglich zu bleiben, schnell erreichbar zu sein, ein gutes Image zu haben, den Jugendlichen in seinem Anliegen ernst zu nehmen und ihm ganzheitliche, professionelle und seelsorgerisch geprägte Beratung zukommen zu lassen. Die Schwelle ist für diese Beratungsform niedrig. Jeder kann kommen. Das Team ist beweglich, offen, feldkompetent und arbeitet methodenorientiert. Die Einschätzungen der Coachees bringen die Initiative auf die höchsten Werte. Diese liegen deutlich über denjenigen der Betriebe, diese wiederum fallen strukturell höher aus als die der Berufs- und Berufswahlschulen. Eine Steigerung der individuellen Kompetenzen ist kaum noch möglich. Es steht an, das Angebot auszubauen und zu vernetzen, die Strukturen und Standards zu definieren und sich von der Personenorientierung der Pionierphase zu lösen. Das scheinen die Entwicklungsaufgaben für PCI II zu sein. Die Entwicklung einer Verbandsorganisation mit Einbindung in gesamtgesellschaftliche Fragestellungen und politische Arbeit sollte ins Auge gefasst werden.

### ***Professionelle Coachinginitiative III: Coaching als Hilfe zur Selbsthilfe (PCI III)***

„Professionelle Hilfe im Netzwerk“ ist das herausragende Merkmal dieser Initiative. Ihre besonderen Merkmale sind: Professionalität in der Akquisition von Ausbildungsplätzen und Supervision mit einem starken Beratungs- und Beziehungsangebot in finanzieller und ideologischer Unabhängigkeit. Die dort tätigen Coaches kennen das Feld und die Bedürfnisse der Jugendlichen. Sie bringen die Systempartner an einen Tisch, arbeiten systematisch und kompetent mit den Jugendlichen und entwickeln ihre Strategien durch kollegialen fachlichen Austausch. Trotz guter Vernetzung ist ihr Bekanntheitsgrad an den Berufsschulen teilweise

gering. Das führt zu einer geringen Inanspruchnahme des Angebots. Hier liegen auch Chancen der Weiterentwicklung:

- Gruppencoaching der Jugendlichen;
- Öffentlichkeitsarbeit im Berufsschulbereich;
- Vernetzung innerhalb der Coachinginitiativen.

Das Bewusstsein der PCI III für die mit der beruflichen Integration von Jugendlichen verbundenen Chancen und Risiken ist hoch entwickelt. Aufgrund der schlechten Wirtschaftslage ist die Aufnahmebereitschaft der Betriebe für leistungsschwache Absolventen gering. Die strategische Arbeit hätte hier ein Feld für präventive Aufgaben mit hoher Relevanz.



## 7.2 Coachingkompetenzen

Ein Pfeiler des vorliegenden Projekts auf der Interventionsseite stellt die Qualifikation der Ausbildungsverantwortlichen im Rahmen des beschriebenen Lehrgangs dar. In den Qualifikationsmodulen wurden Kompetenzen in verschiedenen Bereichen und auf verschiedenen Ebenen vermittelt. In diesem Ergebnisteil interessiert, wie sich die Ausbildungsverantwortlichen zum einen in ihrer Coachingtätigkeit erleben und wie gut es ihnen zum anderen gelingt, das vermittelte Konzept in den Ausbildungsalltag zu transferieren. Zu beachten ist, dass sich Personen aus den Lehrbetrieben teilweise zum ersten Mal in Grundlagen und Konzepte pädagogisch-psychologischen Denkens und Handelns einarbeiteten. Das Vorwissen in der Gruppe der Teilnehmenden insgesamt war sehr unterschiedlich. Damit ist keine Wertung verbunden, aber eine Bedingung, die in Bezug auf die Coachingkompetenzentwicklung mit zu berücksichtigen ist. Dieses Kapitel geht den folgenden Fragen nach:

- *Welchen Kompetenzgrad schreiben die Ausbildungsverantwortlichen ihrer Coachingarbeit zu und wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen Kompetenzselbstbild der Coaches und dem Coaching-Feedback durch die gecoachten Jugendlichen?*
- *Welche Techniken und Verfahren lassen sich beim Coaching von Jugendlichen wirkungsvoll einsetzen und unterstützen die professionellen Akteure massgeblich in ihrer Ausbildungsarbeit?*

Die Selbsteinschätzungen der Coaches bewegen sich zwischen guten Kompetenzzuschreibungen und Zuschreibungen mittlerer bis guter Qualität<sup>63</sup>:

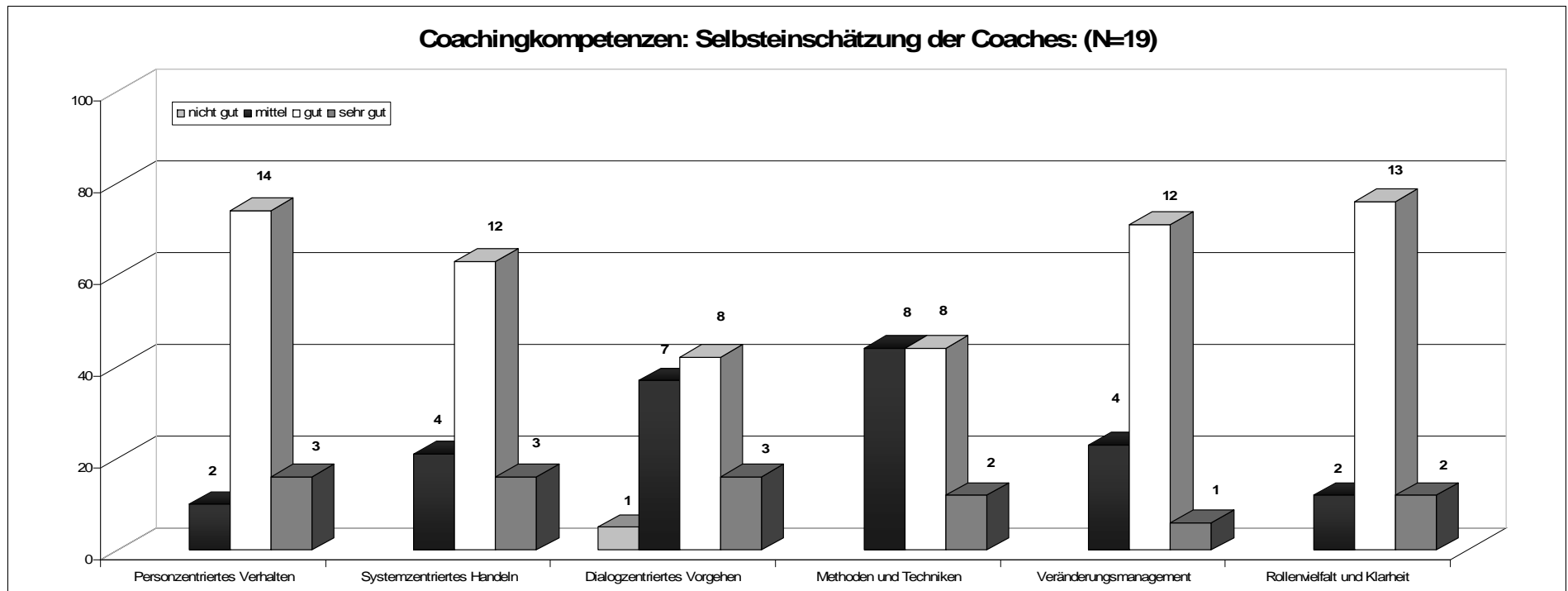
- Gute Kompetenz: Personzentriertes Verhalten, Systemzentriertes Handeln, Veränderungsmanagement, Rollenklarheit.
- Mittlere bis gute Kompetenz: Dialogzentriertes Vorgehen, Methoden und Techniken.

**Tabelle 26: Mittelwerte zu den Kompetenzselbsteinschätzungen der Coaches (N=21)**

	personenzentriertes Verhalten	Systemzentriertes Handeln	Dialogzentriertes Vorgehen	Methoden und Techniken	Veränderungsmanagement	Rollenvielfalt und -klarheit
N	19	19	19	18	17	17
Mittelwert	3.1 = gut	3.0 = gut	2.7 = mittel-gut	2.7 = mittelgut	2.8 = gut	3.0 = gut

Ein Blick auf die Antwortverteilungen pro Kompetenzbereich zeigt ergänzend zu den Mittelwertberechnungen folgende Verteilungsspezifika in Prozenten:

<sup>63</sup> Kurzcharakterisierung: Personzentriertes Verhalten (Wertschätzung, Empathie, kongruentes Verhalten), Systemzentriertes Handeln (Systemanalyse, Selbstreferenz, Wirklichkeitskonstruktionen), Veränderungsmanagement (Veränderungen einleiten und begleiten, Erfolge sichtbar machen), Rollenklarheit (Rollenklärung und Umgang mit Rollenvielfalt), Dialogzentriertes Vorgehen (Ziele und Visionen erfragen, Eigenverantwortung fördern, Lösungen erarbeiten), Methoden und Techniken (Frage Techniken, GROW).



**Abbildung 12: Verteilung der Selbsteinschätzungen der Coachingkompetenzen in Prozenten der Befragten (N=19).**

Herausragend sind die weissen Säulen, die für gute Coachingkompetenzen stehen, und die breitere Streuung der Antworten im Bereich des *dialogzentrierten Vorgehens* und dem Einsetzen von *Methoden und Techniken*. Worin die besonderen Herausforderungen des Coaching für die Ausbildungsverantwortlichen liegen, wird im Folgenden berichtet, angereichert mit Kommentaren der Befragten (LB: Lehrbetrieb; BFS: Berufsschule; BWS: Berufswahlschule):

#### Coaching im Allgemeinen

- „Coaching ist ein Instrument, mit dem ich v.a. bei schulschwachen oder so genannt schwierigen SchülerInnen sehr positive Erfahrungen sammle und eine Integration des Instruments in den Ausbildungsalltag bei Berücksichtigung der zeitlichen Organisation sehr befürworte.“ (BWS/LB)
- „Ich bin überzeugt, dass professionelles Coaching für unsere Schüler ein sehr gutes Instrument zur besseren Lebensbewältigung ist.“ (BWS)

- „*Ein professionelles Coaching ist unabdingbar. Dafür müssten jedoch die notwendigen Infrastrukturen und Zeiträume zur Verfügung gestellt werden. Ein ruhiges und konzentriertes Gespräch von einer halben Stunde Dauer ist fast unmöglich.*“ (BWS)

### Personenzentriertes Verhalten

Ein Blick auf die Auswertung der Einzelitems zeigt, dass die Coaches ihre Fähigkeit, *Wertschätzung* gegenüber dem Coachee zu formulieren am besten einschätzen (95%: gut – sehr gut).

- „*Vor allem über den personenzentrierten Ansatz konnten wir mit den Schülern schon einige Erfolge verzeichnen. Die erlernte Fragetechnik im Coaching-Training hilft mir enorm in solchen Situationen.*“ (BWS)
- „*Aktives Zuhören steht dem aktiven Lösen der Probleme der Auszubildenden diametral gegenüber. Das Erkennen, dass Beziehungen eine neue Qualität des Tiefgangs erreichen, wenn die Haltung der Oberflächlichkeit abgelegt wird, ist faszinierend.*“ (BFS)
- „*Die Tücken des ‚Aktiven Zuhörens‘: Aktives Zuhören meint nicht ausschliesslich Präsenz des Zuhörenden, sondern ein aktives Mitgehen im Gespräch, das Sein im Dialog.*“ (LB)
- „*Bei den regelmässigen Standortbestimmungen mit den Schülern und Eltern kann ich vom bisher Erlernten sehr profitieren.*“ (BWS)

### Systemzentriertes Handeln

Der Einbezug der *relevanten Kontextparameter* (Situation Elternhaus, Schulkarriere, persönliche Aspekte) ins Coachinggespräch gelingt nicht immer, aber mehrheitlich gut bis sehr gut. Ebenso ist das *Erfragen unterschiedlicher Sichtweisen* des Coachee von Fall zu Fall unterschiedlich anspruchsvoll, gelingt aber im Allgemeinen gut.

- „*Fällt schwer, da Jugendliche seine Sichtweise kaum kundtun kann.*“ (LB)
- „*Der persönliche Hintergrund ist nicht immer genau bekannt (Elternhaus / Schulkarriere).*“ (BFS)

### Dialogzentriertes Vorgehen

Die Einzelauswertungen zeigen, dass v.a. das gemeinsame Entwickeln von *Zielen und Visionen* ein anspruchsvolles Unterfangen ist (53%: nicht gute bis mittlere Kompetenz) und auch das *Fördern der Eigenverantwortung* nicht immer leicht fällt (47%: nicht gute bis mittlere Kompetenz).

- „*Der Jugendliche kann keine Visionen und Ziele formulieren.*“ (LB)
- „*Wenn die Ziele fehlen, ist es schwierig Eigenverantwortung zu übernehmen.*“ (BFS)
- „*Eigenverantwortung zu übernehmen (Coachee) erfordert einen langen Arbeitsprozess.*“ (LB)
- „*Kontrolle der übernommenen Eigenverantwortung ist wichtig.*“ (BWS)

### Methoden und Techniken

Im Einsetzen der Fragetypen schätzen sich die Coaches noch nicht so sicher ein (84%: mittlere bis gute Kompetenz). GROW sitzt gut (61%).

- „*Verschiedene Fragetypen einzusetzen braucht viel Übung.*“ (BWS)
- „*GROW ist ein sehr gutes Hilfsmittel.*“ (LB)

### Veränderungsmanagement

Anspruchsvoll wird das *Einleiten und Gestalten von Veränderungsprozessen* erlebt (56%: mittlere Kompetenz) sowie das *Überprüfen und Reflektieren des Coachingprozesses* bzgl. der getroffenen Zielvereinbarungen (50%: nicht gute bis mittlere Kompetenz). Demgegen-

über schätzen sich die Coaches im Bereich des *Feedback geben und Sichtbarmachen von Erfolgen* hoch kompetent ein (95%: gute bis sehr gute Kompetenz).

a) Veränderung einleiten:

- „Veränderungen einzuleiten ist schwierig bei Veränderungsresistenz des Gegenübers.“ (LB)
- „Das Einleiten von Veränderungsprozessen zeigt bei Einzelnen Erfolge.“ (BFS)
- „Es gelingt mir gut zu motivieren. Es war bereits eine persönliche Stärke von mir, die ich im Coaching-Kurs noch steigern konnte.“ (LB)

b) Ziele und Aktionspläne umsetzen:

- „Das richtige Umsetzen von Zielvereinbarungen gelingt mir erst seit der Coaching-Weiterbildung.“ (LB)
- „Es braucht dazu geeignete Rahmenbedingungen!“ (LB)
- „Zielvereinbarungen sind von der Zielqualität abhängig: Je besser diese ist, desto klarere Lernziele können daraus abgeleitet, bzw. Aktionspläne erstellt werden.“ (BFS)
- „Es ist zu Beginn schwierig beim Coachee Fehler und eigenes Handeln zuzulassen.“ (BFS)

c) Positives Feedback:

- „Selbstvertauen und Motivation zu fördern ist nicht einfach.“ (LB)

#### Rollenvielfalt und –klarheit, Rahmenbedingungen

Die Coaches sehen sich klar in ihrer Rolle (89%: gute bis sehr gute Kompetenz) und schätzen sich gut ein in ihren Coachingfähigkeiten insgesamt (72%: gute bis sehr gute Kompetenzeinschätzung).

Selbstbeurteilung:

- „Ich denke, dass coachen Übung braucht und je nach Coachee einfacher oder schwieriger ist.“ (LB)
- „Ich schliesse aus dem Feedback meines Coachee, dass ich gut coache.“ (LB)
- „Coaching braucht Zeit und Raum, der aktiv geschaffen werden muss. In der Schule stosse ich schnell an die Grenzen der Stundentafel, die Freiräume dieser Art nicht vorsieht und Gespräche, die über die Schulzeit hinausgehen werden von Auszubildenden als eine Form der Strafe oder Zusatzarbeit verstanden werden“ (BWS).
- „....dafür müssten jedoch die notwendigen Infrastrukturen und Zeiträume zur Verfügung gestellt werden...“ (BWS).
- „Damit die erforderlichen Zeitgefässe zur Verfügung gestellt werden können müssen Chef und Vorgesetzte über das Coaching informiert sein“ (LB).
- „Instrumente und Strukturen sollen die Nachhaltigkeit der Coachingintervention gewährleisten“ (BFS).

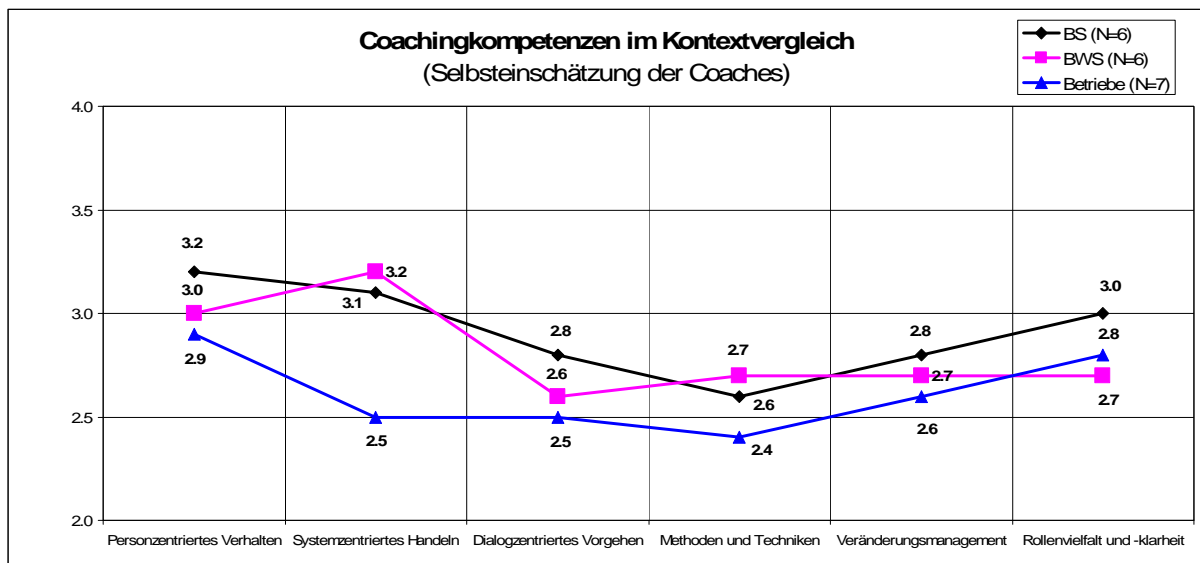
### **7.2.1 Coachingkompetenzen im Kontextvergleich**

Im Vergleich der Coachingkontexte Berufsfachschule, -wahlschule und Lehrbetrieb, zeigen sich relevante Differenzen in der Kompetenzzuschreibung: Die Schulkontexte (BFS, BWS) schätzen ihre Coachingkompetenzen insgesamt gut ein ( $M=2.9/2.8$ )<sup>64</sup>. Die Ausbildungsverantwortlichen aus den Lehrbetrieben äussern sich dazu etwas vorsichtiger: Ihre Kompetenzzuschreibung bewegt sich im Bereich mittel bis gut ( $M=2.6$ ). Den Betrieben fällt vor allem das

---

<sup>64</sup> Beurteilungsskala: 1=nicht gut, 2=mittel, 3=gut, 4=sehr gut

*systemzentrierte Handeln* (Einbezug relevanter Kontextparameter) signifikant schwerer als den Ausbildenden aus den Schulkontexten.



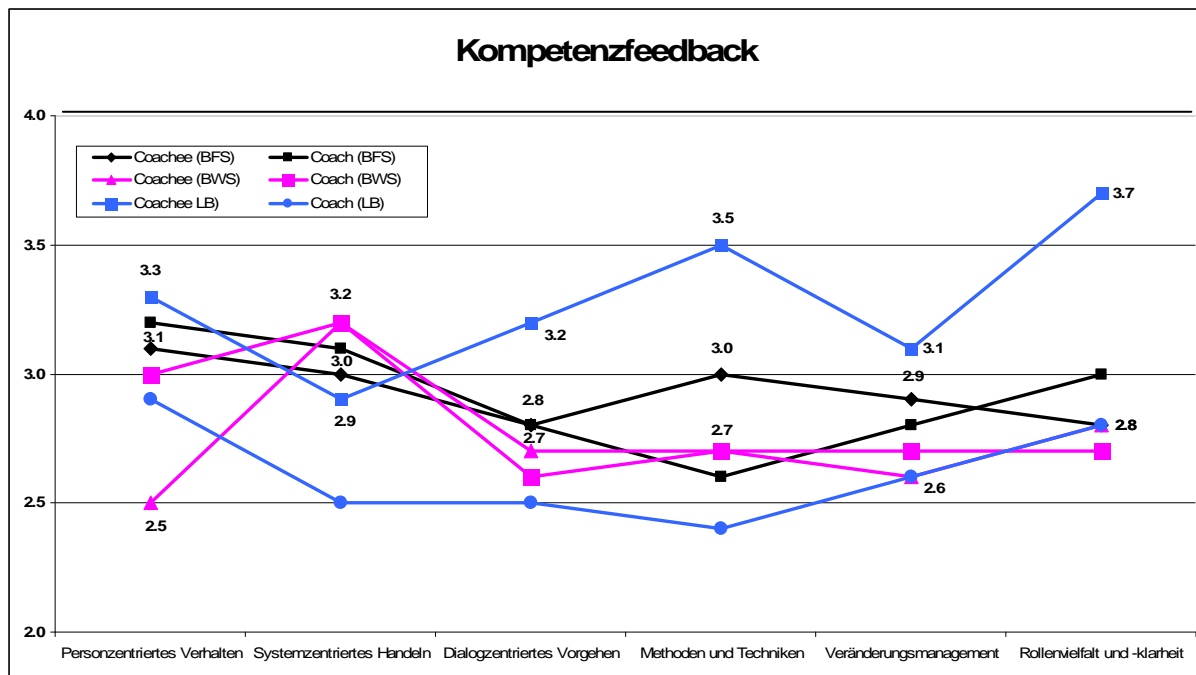
**Abbildung 13: Verteilung der Selbsteinschätzungen der Coachingkompetenzen nach Ausbildungskontext in Mittelwerten (N=19).**

Für die Validierung der Selbsteinschätzung der Coachingkompetenzen durch die Coaches wurden die Meinungen der Jugendlichen zur Coachingarbeit ihrer Ausbilderinnen und Ausbilder beigezogen.

### 7.2.2 Coachingfeedback der Jugendlichen

Die Ergebnisse zeigen eine grosse Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzungen in den Coachingkompetenzen im Schulkontext: BFS Coachee (M=2.9/Coaches: 2.9); BWS Coachee (M=2.75/Coaches: 2.8).

Im Gegensatz dazu motivieren die Jugendlichen aus den Lehrbetrieben ihre Ausbildungsverantwortlichen zu mehr Selbstbewusstsein in Bezug auf ihre Coachingkompetenzen. Sie attestieren ihren Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern mehr als gute Coachingfähigkeiten (M=3.2/Coaches: 2.6), womit sich ihr Feedback signifikant von der Selbstwahrnehmung der Coaches unterscheidet (vgl. Abb. 14).



**Abbildung 14: Verteilung der Selbsteinschätzungen der Coachingkompetenzen nach Ausbildungskontext inklusive Kompetenzfeedback der Jugendlichen in Mittelwerten (N=19).**

Die Jugendlichen aus den Lehrbetrieben nehmen ihre Coaches äusserst klar in ihrer Rolle wahr und sehen diese als sehr kompetent in der Anwendung der Methoden und Techniken des Coaching an. Dies ist insofern eine gute Rückmeldung für die Professionellen als sich der Personenkreis aus den Lehrbetrieben für die Aufgabe des Coaching aufgrund einer weitgehend fehlenden pädagogisch-psychologischen Grundausbildung am wenigsten gut vorbereitet bezeichnete.

Ein Blick auf die Antwortverteilungen innerhalb der Kompetenzbereiche zeigt bei den befragten Lehrlingen sehr geringe Streuungen im Antwortverhalten, was auf ein in den Lehrbetrieben klar umgesetztes Coachingkonzept und –setting verweist. Dies im Gegensatz zu den Bewertungen der Jugendlichen aus der Berufswahlschule: Diese Antworten streuen in allen Bereichen sehr breit, was vermuten lässt, dass diese Jugendlichen die Coachingarbeit ihrer Lehrpersonen zu wenig klar von den üblichen Funktionen des Unterrichts und Förderns unterscheiden können (näheres dazu, vgl. Anhang Nr. x).

### 7.2.3 Coachingtechniken und -verfahren

Die Befragten sind sowohl mit den Inhalten der Coachingqualifizierung als auch mit der Organisation der Weiterbildung und der Vermittlung der Inhalte sehr zufrieden. Dasselbe gilt für die Supervisionssitzungen, die als notwendig und den Coachinglernprozess unterstützend beurteilt werden. Das kollegiale Team-Coaching hat die Professionalisierung der Teilnehmenden in den fürs Coaching erforderlichen Teilkompetenzen sowie in der Klärung ihrer Coachingrolle massgeblich gefördert:

- „Ich bewerte es als sehr positiv, aktuelle Fragen und Probleme direkt mit ExpertInnen besprechen zu können.“ (LB)
- „Ich habe sehr viel von der Arbeit in der Kleingruppe profitiert.“ (LB)
- „Durch das gemeinsame Gespräch kommen mehrere Lösungsansätze zum Vorschein.“ (LB)
- „Supervision ist etwas vom Hilfreichsten.“ (LB)

- „Die Supervision sollte auch nach der Ausbildung in irgendeiner Form weitergeführt werden.“ (BWS/BFS)

Die Frage nach den Techniken und Verfahren, die die Coachingarbeit mit den Jugendlichen massgeblich unterstützen können und wirkungsvoll eingesetzt werden können, beantworten die Ausbildungsverantwortlichen mit folgender Priorisierung:

1. *Technisches Handeln*: GROW, Stressbewältigung, Zielvereinbarungen, Fragetechniken;
2. *Dialogisches Handeln*: Aktives Zuhören, „Fragen statt sagen“, Feedback geben;
3. *Systemisches Handeln*: (Zeit-)Räume schaffen, Veränderungsmanagement, Chaostheorie, Veränderungskonzepte;
4. *Haltung*: Erhöhte Wertschätzung (ermutigen statt ermahnen), Echtheit und Kongruenz, Stärken fördern.

## 7.3 Coachingwirkungen

Die Coachingwirkungen wurden zu verschiedenen Zeitpunkten sowohl aus der Sicht der Coaches als auch aus Sicht der gecoachten Jugendlichen und der nicht coachenden Berufsbildungspartner und –partnerinnen erhoben. Die Ergebnisse zu diesen drei Sichtweisen werden in diesem Kapitel präsentiert.

### 7.3.1 Coachingwirkungen aus Sicht der Coaches

Die Untersuchung der Coachingwirkungen bei den Coaches zielte auf drei Bereiche ab: 1. Coachingwirkungen auf der Ebene des Coach, 2. Coachingwirkungen auf der Ebene der Auszubildenden und 3. Coachingwirkungen auf der Beziehungsebene, d.h. auf der interaktionalen Ebene zwischen Coach und Coachee.

#### 7.3.1.1 Wirkungen nach dem ersten Ausbildungsjahr

Die Wirkungsweisen von Coaching sind zum Zeitpunkt der ersten Befragung, d.h. nach Abschluss des ersten Ausbildungsjahres (Juni 2002), durch fast alle Befragten in Ansätzen einschätzbar:

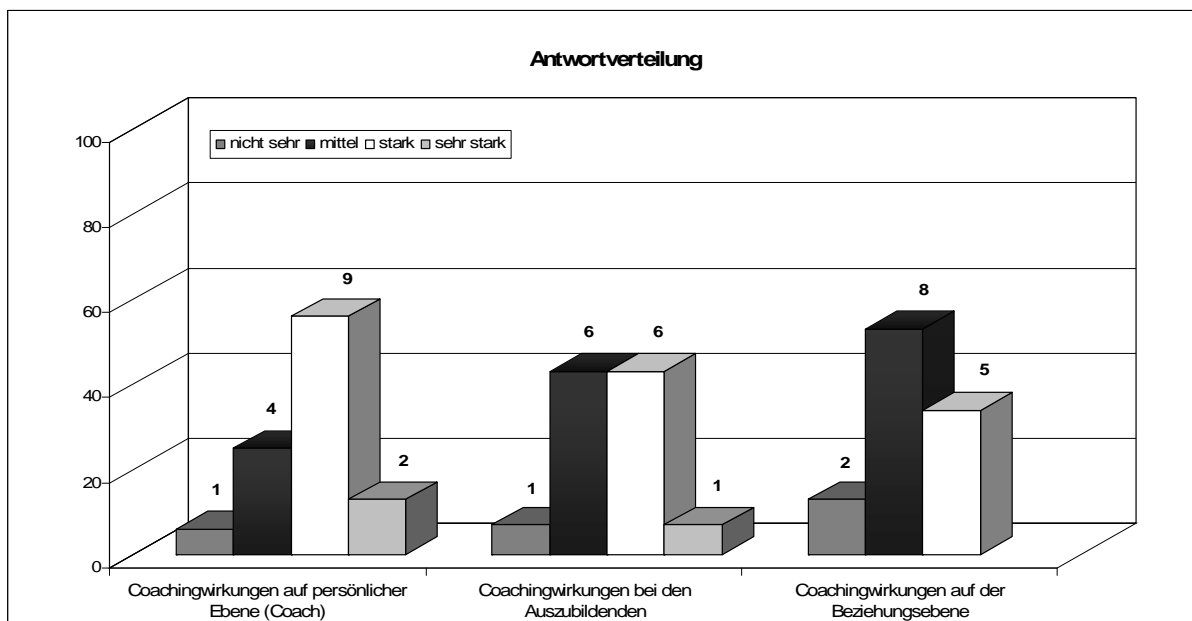


Abbildung 15: Verteilung der Einschätzungen zu den Coachingwirkungen aus Sicht der Coaches (N=17).

Die Antwortverteilung zeigt, dass Coaching in den drei benannten Bereichen bis zum Zeitpunkt der Einschätzung unterschiedliche Wirkungen erzeugt hat. Die stärkste Wirkung nehmen die Coaches auf der *persönlichen Ebene* wahr (M=2.8), die geringste in mittlerer Ausprägung auf der *Beziehungsebene* (M=2.5). Die Wirkungsaussagen in Bezug auf Veränderungen durch Coaching bei den Auszubildenden bewegen sich im Bereich mittlerer bis starker Ausprägung. Die folgenden Erläuterungen im Detail inklusive der Kommentare der Befragten ergänzen, diese ersten Tendenzen zur Wirkungsweise von Coaching im Bildungsbereich:



### Coachingwirkungen auf der Ebene des Coach (persönliche Ebene)

Die Itemanalyse zeigt, dass Coaching bei den Auszubildenden sehr positiv wirkt: Ihre *Praxis* wird durch Coaching sehr stark unterstützt (83%), *Veränderungen* können besser initiiert werden (72%) und der Einfluss auf die *Ausbildungsbereitschaft* der Betriebe ist gross (57%). Die Arbeitszufriedenheit steht nur in einer mittelgrossen Abhängigkeit zum Coaching (72%).

#### a) Selbsthilfe durch Coaching-Know-How:

- „*Die Unterstützung des Coachings-Wissens im Alltag ist sehr gross. Ich kann Situationen besser einschätzen und bewältigen.*“ (LB)
- „*Mein Know-how hilft mir nicht nur beim Auszubildenden, sondern auch bei den anderen Mitarbeitenden.*“ (LB)
- „*Ich verfüge heute über detaillierteres Wissen zu GROW, den Fragetechniken etc.*“ (BFS)

#### b) Arbeitszufriedenheit und –motivation:

- „*Der Einfluss des Coachings auf meine Arbeitszufriedenheit und –motivation ist bei mir und allen Mitarbeitenden gross.*“ (B)
- „*Ich habe kaum etwas gemerkt!*“ (BS)

#### c) Einfluss von Coaching auf die Ausbildungsbereitschaft:

- „*Meine Bereitschaft ist sehr gross, da durch Coaching die Beziehung zum Jugendlichen enger und besser wird.*“ (B)
- „*Meine Bereitschaft ist sehr gross, wir werden weiterhin Jugendliche ausbilden.*“ (B)

### Coachingwirkungen bei den Auszubildenden

Der Einfluss auf die *Leistungen* der Jugendlichen wird einerseits als gross (58%), andererseits als mittel bis klein (42%) eingeschätzt. Coaching wirkt demnach durchaus auf die Auszubildenden, aber zum Zeitpunkt der Befragung noch in unterschiedlichem Ausmass. Ein mittlerer bis nicht sehr starker Einfluss wird im Bereich der *Lern- und Arbeitsmotivation* konstatiert (80%).

#### a) Einfluss auf die Leistungen:

- „*Gross, zukunftsgerichtet betrachtet.*“ (BWS)
- „*Klein - dies gilt für unseren momentanen Lehrling muss aber nicht immer so sein.*“ (LB)

#### b) Verbesserung der Lern- und Arbeitsmotivation:

- „*Stark, die Berufsschullehrperson bestätigte mir das ebenfalls.*“ (LB)
- „*Nicht sehr stark, die Zeitgefässe reichen nicht aus für ein seriöses Coaching bei mehrheitlich schwierigen SchülerInnen.*“ (BWS)

### Coachingwirkungen auf der Beziehungsebene

Der Einfluss insgesamt ist schwach. Das Formulieren von Wertschätzung gegenüber den Auszubildenden gelingt der Hälfte der Befragten besser als vor der Coaching-Ausbildung. Ansonsten sind die Veränderungen im Beziehungsbereich nur mittelstarker Ausprägung. Die ergänzenden Kommentare verdeutlichen, dass die Coaches schon zuvor Wert auf eine gute Beziehung mit den Jugendlichen legten:

#### a) Veränderung der Haltung / Kommunikation:

- „*Ich vertrat bereits vor der Ausbildung eine humanistische Haltung.*“ (LB)
- „*Nicht sehr stark, vieles war bereits vor der Ausbildung vorhanden. Ich wurde kein neuer Mensch.*“ (LB/BFS)
- „*Nicht sehr stark, ich war schon immer respektvoll im Umgang mit den Lernenden – hatte eine guten Draht zu ihnen.*“ (LB/BWS)

### 7.3.1.2 Coachingwirkungen im Kontextvergleich

Die Lehrpersonen der Berufswahlschule schätzen die Wirkungen des Coaching insgesamt am stärksten ein (M=3.0), die Coaches der Berufsschule sowie der Lehrbetriebe als mittel bis stark (M=2.4). Die Meinungsbildung zur Wirkungsweise von Coaching ist im Vergleich der Kontexte nicht konsistent. Dies zeigt ein kontextspezifischer Blick auf prägnante Differenzen zur Wirkungsweise der Massnahme:

**Tabelle 27: Coachingwirkungen aus Sicht der Coaches (N=17)**

	Coachingwirkungen auf persönlicher Ebene (Coach)	Coachingwirkungen bei den Auszubildenden	Coachingwirkungen auf der Beziehungsebene (Coach - Coachee)
Berufsschule (N=5)	M = 2.2 = mittel	M = 2.4 = mittel-stark	M = 2.8 = stark
Berufswahlschule (N=3-5)	M = 3.3 = stark-sehr stark	M = 3.0 = stark	M = 2.8 = stark
Betrieb (N=5-7)	M = 2.9 = stark	M = 2.3 = mittel - stark	M = 2.0 = mittel

Es lässt sich eine erste Wirkungsthese formulieren, die jedem Ausbildungskontext eine bestimmte Wirkungsebene zuschreibt:

- *Berufsfachschule*: Die Lehrpersonen der Berufsfachschule entdecken die Ebene der Auszubildenden (die Jugendlichen als Personen mit unterschiedlichen inneren Beweggründen stehen neu im Zentrum).
- *Berufswahlschule*: Die Lehrpersonen der Berufswahlschule entdecken die Beziehungsebene (die Lebensprobleme der Jugendlichen sind meist grösser als ihre Schulprobleme).
- *Lehrbetriebe*: Die Auszubildenden aus den Lehrbetrieben entdecken die persönliche Ebene der Erweiterung ihres Methodenrepertoires (die Beziehung zu den Auszubildenden war schon immer gut und wichtig).

Die folgende Tabelle fasst weitere wahrgenommene und durch Coaching bewirkte Veränderungen zusammen:

**Tabelle 28: Wörtlich übernommene Kommentare der Coaches zu Veränderungen auf persönlicher Ebene, bei den Auszubildenden bzw. in der täglichen Interaktion mit den Jugendlichen durch Coaching.**

Veränderungen	BFS	BWS	Betriebe
<i>...bei sich selber</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– intensivere Vorbereitung</li> <li>– ich gehe offener auf Probleme zu!</li> <li>– Ein Zuwachs an anderen Denkmodellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– mehr Verständnis, Sensibilisierung</li> <li>– Grössere gegenseitige Wertschätzung</li> <li>– Selbstsicherheit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mein Coaching-Know-how hat mir auch sehr im Privatleben geholfen</li> <li>– Ich gehe bewusster mit meinem Lehrling um</li> <li>– Ich kann unvoreingenommener an Situationen herangehen</li> <li>– Ich kann mich besser abgrenzen und erkenne Möglichkeiten der Hilfestellung durch Drittpersonen, z.B. durch die Lehrperson</li> </ul>
<i>...bei den Auszubildenden</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sie fühlen sich ernst genommen, aber zugleich verunsichert (überfordert) durch das selbstverantwortliche Lernen</li> <li>– Strukturiertes Lernen ist erwünscht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– grösseres Verständnis</li> <li>– Grössere gegenseitige Wertschätzung</li> <li>– Stabilisierung</li> <li>– Nach wie vor anspruchsvoll</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Der Auszubildende fühlt sich ernst genommen</li> <li>– Offenheit und Interesse</li> </ul>
<i>...in der alltäglichen Interaktion</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– tolerantere Haltung gegenüber den Familienmitgliedern</li> <li>– wertschätzend, aber auch verunsichert</li> <li>– ich fühle mich sicherer in Interaktionen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ich mache einiges bewusster und geduldiger</li> <li>– in Konfliktsituationen kann ich gelassener sein</li> <li>– Immer wieder fehlt der Raum fürs Coaching!</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Kommunikation mit den Mitarbeitenden ist besser geworden.</li> <li>– Es erfolgt ein schnelleres Reagieren auf Probleme im Privaten wie bei der Arbeit.</li> <li>– Probleme werden angegangen, nicht aufgeschoben</li> <li>– Eine bessere Atmosphäre, ein gutes Klima, bessere Effizienz und Leistungssteigerung</li> </ul>
<i>Kommentar</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– viel Chaos – keine Unterstützung im Alltag</li> </ul>		

### Ausbildungsbereitschaft

Die Betriebe beurteilen den Einfluss von Coaching auf ihre Ausbildungsbereitschaft als gross (M=3.0; 43% sehr gross), die Teilnehmenden aus Berufsfach und -wahlschulen als mittel bis gross (M=2.5; 45% gross). Die Meinungsbildung zeigt sich in diesem Bereich insgesamt sehr stark von den ersten positiven bzw. kritischen Coachingerfahrungen geprägt.

### **7.3.1.3 Wirkungsanalyse nach zwei Projektjahren (2003)**

Die abschliessende Wirkungsanalyse der zweijährigen Coachingarbeit stand im Zentrum der Schlussbefragung (Sommer 2003). Die Coaches waren aufgefordert, den Einfluss von Coaching (Wirkungen) im persönlichen Bereich sowie auf die Auszubildenden zu bewerten. Von den ursprünglich 22 Coaches, die im Juli 2002 befragt wurden, können zu diesem Zeitpunkt noch 19 Personen angeschrieben werden (natürliche Fluktuation durch Stellenwechsel). Der Rücklauf beträgt 74%, d.h. 14 Coaches retournierten ihren Fragebogen. Insgesamt schätzen die Coaches die Wirkungen von Coaching auf die Jugendlichen *zufriedenstellend bis gut* ein. Starke Einflüsse manifestieren sich in den Bereichen:

- Verbesserung der Lern- und Arbeitsmotivation der Jugendlichen (M=2.8)<sup>65</sup>
- Praxisunterstützung durch Coaching (M=2.8)
- Unterstützung des Lernens und Arbeitens im Betrieb oder der Schule (M=2.75)
- Erfolgreiche Intervention bei Lernproblemen oder Schwierigkeiten anderer Art (M=2.7)

Berechnungen im Längsschnitt (2002-2003) zeigen, dass der Einfluss von Coaching im Bereich *Verbesserung der Lern- und Arbeitsmotivation* der Jugendlichen zum zweiten Erhebungszeitpunkt deutlich stärker eingeschätzt wird (M=3.0: starke Wirkung) als noch vor einem Jahr (M=1.8: mittlere Wirkung). Zugleich sehen sich die Befragten durch ihre Coachingfähigkeiten deutlich stärker in ihrer *Praxis unterstützt* (75%) als noch vor einem Jahr. Der Einfluss von Coaching auf die Entwicklung besserer Leistungen wird im Durchschnitt nach wie vor mittelmässig wahrgenommen.

Nach den Erhebungen im ersten Projektjahr wurde eine Form der Kontextspezifität in der Ausgestaltung der Coachingpraxis deutlich: Wirkungsweisen wurden beispielsweise in unterschiedlichen Bereichen wahrgenommen oder Coachingschwerpunkte verschiedenen gesetzt. Nebst den unterschiedlichen professionellen Voraussetzungen der Teilnehmenden sind es besonders die Rahmenbedingungen und institutionellen Strukturen (wie Ressourcen, Klientel, Schulprogramm, Lernziele, Stundenplan, Finanzierung, Funktion und Aufgaben im Ausbildungsbereich, Institutionalisierungsgrad der Tätigkeit u.v.m.), welche die Entwicklung von Coaching beeinflussen. Deshalb wird abschliessend ein Blick auf jede einzelne Initiative geworfen, um den je individuellen Wirkungsgrad der Massnahme nach zwei Projektjahren näher zu bestimmen und um Hinweise auf die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotski) für die jeweilige Coachingpraxis zu entwickeln.

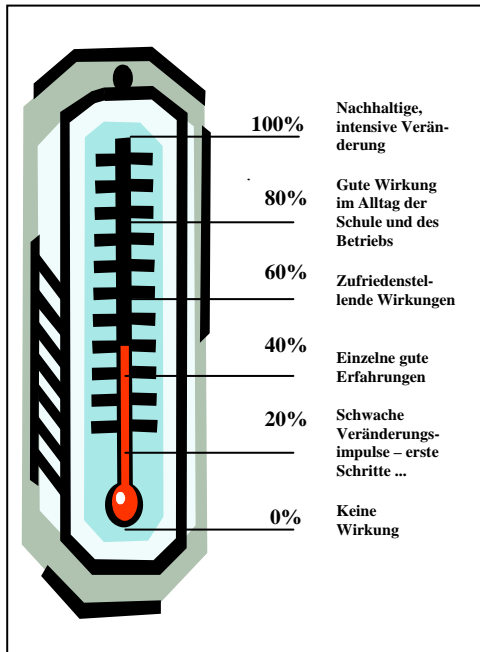
### ***Coachingwirkungen aus Sicht der Berufsfachschule (N=4)***

Für die abschliessende Wirkungserhebung wurden zum einen die Items der ersten Befragung im Längsschnitt nochmals eingesetzt, um nach Veränderungen zu fragen, zum anderen wurde das *globale Wirkungserleben* erhoben, das über einen Thermometer mit sechs Stufen erfragt

<sup>65</sup> Antwortkategorien: 1=gering 2=mittel 3=stark 4=sehr stark

wurde (vgl. unten). Aufgrund des Pilotcharakters des Projekts und dem Anspruch, Empfehlungen für die weitere Entwicklung zu formulieren, zielte die zweite Frage auf eine Gewichtung der bisherigen Erfahrung ab: Es war von Interesse zu erfahren, was stärker betont werden müsste, um den Wirkungsgrad von Coaching um 20% zu erhöhen. Im Folgenden werden die Ergebnisse für jeden untersuchten Kontext separat berichtet:

Gesamturteil: Wie schätzen Sie die Wirkung Ihrer Coachingarbeit auf die Jugendlichen insgesamt ein?



**Abbildung 16: Sechsstufige Skala zur Einschätzung des globalen Wirkungserlebens von Coaching.**

Die Coaches der BFS schreiben ihren Coachingbemühungen insgesamt eine *zufriedenstellende Wirkung* zu (57%). Sie nehmen einen starken Coachingeinfluss auf:

- die Verbesserung der Lern- und Arbeitsmotivation der Jugendlichen wahr (M=3) und
- fühlen sich persönlich durch das Coaching-Know-how stark in ihrer Praxis unterstützt (M=2.75).

Den geringsten Wirkungsgrad des Coachings erkennen die Befragten im Bereich der Einflussnahme auf Lehrabbrüche sowie auf eine erfolgreiche Berufsintegration nach der Anlehre (M=1.5).

Damit der Wert um 20% gesteigert werden kann, muss Folgendes stärker betont und praktiziert werden:

#### Weiterführende persönliche Professionalisierung

- „Neben der Coachinausbildung müsste ich eine sonder- /heilpädagogische Ausbildung machen.“

#### Coachingverständnis im Team konsolidieren -> Kompetenzen weiterentwickeln

- „Ich vermisste es, dass mein Klassenpartner nicht das gleiche Coachingverständnis und die gleiche Sprache hatte.“
- „Die Teamführung ist enorm wichtig. Die Unterschiede bezüglich der Coachingkompetenzen (Sicherheit in der Ausführung) sind noch zu gross.“

#### Institutionalisierung, Anerkennung und Honorierung des Programms auf Schulebene

- „Coaching muss noch stärker von Vorgesetzten und Mitarbeitenden Unterstützung finden, so dass Coaching zur Selbstverständlichkeit wird. Der zusätzliche Aufwand sollte geschätzt und entsprechend entlohnt werden.“

#### Standardisierung von Abläufen (Erarbeiten von Kriterien)

- „Notwendig sind klare Kriterien, um Jugendliche von der Schule zu verweisen. Sie besetzen Lehrstellen, die anderen nützlich wären.“

### ***Coachingwirkungen aus Sicht berufsintegrativer Initiativen (BWS, N=4)***

Die Coaches der Berufswahlschule beschreiben die Wirkungen ihrer Coachingbemühungen als zufriedenstellend bis gut (70%). Der Einflussbereich wird breiter, die Intensität stärker eingeschätzt als von ihren KollegInnen der Berufsschule. Auch sie sehen sich durch das Coaching-Know-how in ihrer 'Praxis' stark unterstützt. Genauso erkennen sie einen starken Zusammenhang zwischen ihren Coachingbemühungen und:

- einer erfolgreichen Berufsintegration (M=3),
- der erfolgreichen Intervention bei Lernproblemen oder anderen Schwierigkeiten und
- der Einflussnahme auf eine Abnahme von Lehrabbrüchen (M=2.75).
- Eine nur mittelmässige Einflussnahme gelingt den Coaches im Bereich der Leistungssteigerungen der Jugendlichen (M=2.00).

Damit der Wert um 20% gesteigert werden kann, muss Folgendes stärker betont und praktiziert werden:

#### Standardisierung von Abläufen und Verfahren (Kriterien)

- „Die Verbindlichkeit vs. die Freiwilligkeit.“

#### Prävention und Nachhaltigkeit (Angebotsverlagerung in die Oberstufe)

- „Vermutlich eine Betreuung über einen längeren Zeitraum als nur zwei Jahre. Coaching müsste vor allem früher beginnen, z.B. in der Oberstufe“.

#### Bessere Rahmenbedingungen

- „Dringend mehr Raum für das Coaching.“

### ***Coachingwirkungen aus Sicht der Lehrbetriebe (N=4)***

Auch die Coaches der Lehrbetriebe schreiben ihrer Coachingtätigkeit eine zufriedenstellende bis gute Wirkung zu (70%). Ihr Wirkungsradius ist im Vergleich der untersuchten Initiativen sehr breit. Im Gegensatz zu den Lehrpersonen der BFS und der BWS hat Coaching einen starken bis sehr starken Einfluss auf ihre 'persönliche Ausbildungsbereitschaft' (M=3.3) und einen starken Einfluss (M=3.0) auf:

- die 'Leistungen der Jugendlichen'
- die 'Abnahme von Lehrabbrüchen'
- eine 'erfolgreiche Intervention bei Lernproblemen oder anderen Schwierigkeiten'
- die 'Unterstützung des Lernens und Arbeitens allgemein'.

Einen nur mittleren Einfluss können die LehrmeisterInnen auf den 'Besuch einer weiterführenden Ausbildung' nehmen (M=2.0). Damit der Wert um 20% gesteigert werden kann, muss Folgendes stärker betont und praktiziert werden:

#### Anpassung der betrieblichen Rahmenbedingungen

- „Die geschäftlichen Rahmenbedingungen müssten angepasst werden. Oftmals fehlt die Zeit, während der Arbeitszeit wirkungsvolles Coaching durchzuführen.“

-

#### Intensivere Förderung der Jugendlichen im Bereich der Motivation

- „Die Motivation des Auszubildenden sollte noch mehr gefördert werden.“

### ***Coachingwirkungen aus Sicht der professionellen Coachinginitiativen (PCI II/III, N=2)***

Die professionellen Coaches schreiben ihrer Arbeit unter allen Befragten die beste Wirkung zu (gute Wirkung, 75%). Starke bis sehr starke Wirkungen (M=3.5) erkennen die Befragten im Bereich:

- 'Erweiterung berufsbildungsrelevanter Kompetenzen' durch Coaching
- 'Verbesserung der Lern- und Arbeitsmotivation'
- 'Unterstützung des Lernens und Arbeitens allgemein'
- 'Einfluss von Coaching auf die Leistungen' der Jugendlichen (M=3.0).

Auch sie können durch ihr Coaching nur einen mittleren Einfluss auf den 'Besuch einer weiterführenden Ausbildung' nehmen (M=2.0). Damit der Wert um 20% gesteigert werden kann, muss Folgendes stärker betont und praktiziert werden:

#### Breitere Vernetzung mit den Partnern im Berufsbildungsfeld

- „Das soziale Umfeld der Jugendlichen (LehrmeisterInnen, Lehrpersonen, Eltern) sollte mehr einbezogen werden. Dies wiederum würde mehr Zeit und personelle Ressourcen erfordern.“
- „Gemeinsame Standortgespräche: LehrmeisterIn, Jugendlicher, Lehrperson, Eltern, Coach.“

#### Steigerung der Integrationsfähigkeit der LehrmeisterInnen

- „LehrmeisterInnen müssten sich gegenüber schwierigen Jugendlichen toleranter zeigen, damit die Berufsbildungsintegration auch wirklich stattfinden kann.“
- „Jugendliche müssen in ihrem Ausbildungsprozess ernst genommen werden. Dies nicht nur bezüglich ihrer fachlichen Leistungen, sondern auch im zwischenmenschlichen Bereich.“

#### Standardisierung und Strukturierung der Abläufe und Verfahren

- „Mit den Jugendlichen klare Zielvereinbarungen treffen.“

### **7.3.2 Coachingwirkungen aus Sicht der Berufsbildungspartner**

Für die Befragung war die Frage leitend, inwiefern und *in welchen Bereichen nicht coachende Ausbildungspartner Veränderungen bei den gecoachten Jugendlichen wahrnehmen*. Es wurden dieselben Instrumente wie für die Wirkungsanalyse bei den Coaches eingesetzt, jedoch ohne die 20%-Frage, aber mit der Möglichkeit, an die coachenden Ausbildungspartner ein Feedback zu geben.

Von Interesse war die Frage nach den *Wirkungskreisen* der Coachingarbeit in den einzelnen Initiativen und in welcher Form diese über den konkreten Coachingkontext hinaus wahrgenommen werden. Daraus lassen sich Empfehlungen für die Optimierung der Coachingpraxis im Hinblick auf eine tragfähige Begleitung und Unterstützung der Auszubildenden in der Berufsbildung ableiten. Die Daten der 32 interviewten Personen wurden sowohl kontextübergreifend als auch kontextspezifisch ausgewertet. Die kontextspezifische Auswertung konzentrierte sich auf die Spezifizierung der Ergebnisse in Bezug auf die bekannten Coachingkontexte (Berufsschule, Berufswahlschule, Lehrbetrieb, professionelle Initiativen). Nach der Darstellung der kontextübergreifenden Ergebnisse folgt für jeden Coachingkontext ein detailliertes Feedback der Berufsbildungspartner. Zur Veranschaulichung werden sie mit Zitaten unterlegt.

Insgesamt wird dem Coaching ein *mittelstarker bis starker Wirkungsgrad* zugeschrieben. Den grössten Einfluss erkennen die befragten Personen im Bereich der *erfolgreichen Intervention bei Lernproblemen und Schwierigkeiten* (M=2.8)<sup>66</sup>. Coaching nimmt eine Brückenfunktion

<sup>66</sup> Antwortkategorien: 1=gering 2=mittel 3=stark 4=sehr stark

zwischen den Ausbildungspartnern ein, wenn es darum geht, gemeinsam und erfolgreich schwierige Ausbildungssituationen zu bewältigen:

- Mehr als die Hälfte der Befragten nimmt durch das Coaching einen sehr positiven Einfluss auf die *persönliche Ausbildungsbereitschaft* wahr (N=17 / 60.8%).
- Der Einfluss von Coaching im Bereich *Unterstützung des Lernens und Arbeitens der Jugendlichen im Betrieb* wird ebenfalls von mehr als der Hälfte der Befragten sehr positiv eingeschätzt (N=17 / 60.8%).
- Die *Leistungen der Jugendlichen* werden durch die Coachingunterstützung für fast zwei Drittel der Antwortenden stark bis sehr stark (N=16 / 64%) beeinflusst.

#### **Feedback der Berufsbildungspartner an die Berufsfachschulen (N=12)**

Insgesamt beurteilen die Lehrmeisterinnen und Lehrmeister aus den Betrieben die Wirkungen des Coaching als mittelmässig bis stark. Folgende Wirkungsbereiche werden gemäss den Befragten durch die Coachingarbeit an der Berufsfachschule stark beeinflusst:

- Erfolgreiche Intervention bei Lernproblemen und anderen Schwierigkeiten (M=2.7)
- Besuch einer weiterführenden Ausbildung im Anschluss an die Anlehre (M=2.5)
- Verbesserung der Lern- und Arbeitsmotivation der Jugendlichen (M=2.5)
- Unterstützung im Lern- und Arbeitsprozess (M=2.4).

Der Einfluss von Coaching auf die Ausbildungsbereitschaft wird von mehr als der Hälfte der Antwortenden als stark bis sehr stark eingeschätzt (54.6%). Die Lehrmeisterinnen und -meister begründen ihre Einschätzung wie folgt:

- „Unterstützung durch die Schule => am Arbeitsplatz geht's besser!“
- „Lehrling hat zuhören gelernt, Ordnung haben, Unterstützung im Deutschlernen erhalten (sehr grosse Dienstleistung)“
- „Von der Anlehre hat der Lehrling den Schritt in die Berufslehre geschafft!“
- „Ich kann auf Coaching-Erfahrungen zurückgreifen, die Jugendliche aus der Berufsfachschule mitbringen: z.B. sind sich die Lehrling gewohnt in neuen Lernformen zu arbeiten.“
- „V.a. die Methode der persönlichen Zielsetzung => Eingebundensein in Entscheidungsfindung => erkennen des eigenen Weges (Standortbestimmung / selbständiges Lernen).“

Die Ausbildungsverantwortlichen wurden zum Abschluss des Interviews gebeten, Wünsche und Anliegen an die Berufsfachschulen zu formulieren. Im Ergebnis sind hier zwei Punkte zu nennen:

- a) Die Zusammenarbeit mit den Betrieben ist beizubehalten und zu intensivieren.
- b) Die fachliche Ausbildung ist sicherzustellen und organisatorisch sowie inhaltlich durchlässiger und individueller zu gestalten.

#### **Feedback der Berufsbildungspartner an die Berufswahlschulen (N=5)**

Die Rückmeldungen der Lehrmeisterinnen und Lehrmeister, deren Auszubildende an Berufswahlschulen gecoacht werden, gestalten sich wie folgt: Einen starken bis sehr starken Einfluss des Coachings erkennen die Ausbildungsverantwortlichen:

- In der *Verbesserung der Leistungen* der Jugendlichen (100% der Antwortenden)

- In der Steigerung der *Qualität des Ausbildungsabschlusses* (100% der Antwortenden)
- In einer *erfolgreichen Intervention bei Lernproblemen* und anderen Schwierigkeiten (66.6% der Antwortenden)
- Bei der *Unterstützung des Lernens und Arbeitens in der Schule und im Lehrbetrieb* (60% der Antwortenden)?

Ihre Ausbildungsbereitschaft wird nach Einschätzung der befragten Lehrmeister und –meisterinnen mittel bis stark durch Coaching beeinflusst (80% der Antwortenden). Diese Einschätzung begründen die befragten LehrmeisterInnen wie folgt:

- „*Coaching an der BWS bietet eine zusätzliche Unterstützung, die den Mangel an Zeit für den Jugendlichen im Betrieb ausgleicht: Primär muss die Firmenstruktur laufen, die Zeit für Gespräche ist knapp – sie brauchen Substanz. Ich habe mit meinem Jugendlichen sehr gute Erfahrungen gemacht (sehr gute praktische Prüfung), er ist gut herausgekommen.*“
- „*Ich bin überzeugt vom Konzept der BWS (Kontakt zur Schulleitung) und schreibe dem Coaching eine bedeutungsvolle Rolle zu.*“
- „*Ich habe den Support der BWS gering erlebt, die Kommunikation als schlecht (fehlte weitgehend). Ich werde mich aber so oder so wiederum für die Jugendlichen engagieren.*“
- „*Das Ziehen am gleichen Strick und das Gespräch mit dem Schulleiter der BWS bei Problemen mit dem Auszubildenden waren für mich sehr wichtig.*“
- „*Ich habe einen direkten Ansprechpartner.*“
- „*Geteilte Verantwortung!*“
- „*Coaching kann die Lust am Lernen wecken – lernen müssen die Jugendlichen aber selber wollen. Ich glaube nicht an die Fähigkeiten der Pädagogen.*“

Die befragten LehrmeisterInnen äussern den Wunsch nach:

- vermehrten Kontaktmöglichkeiten,
- besseren Absprachen, Klärungen und Abstimmungen fachlicher Art. So kann themenverwandtes Arbeiten stattfinden,
- fachlicher Sicherstellung der Ausbildung,
- weiterer Rückendeckung durch die BWS: Falls alle Stricke mit dem Jugendlichen reissen, ist ein Rückzug aus dem Ausbildungsverhältnis möglich.

#### ***Feedback einer Berufsbildungspartnerin an die professionelle Coachinginitiative I (N=3)***

Transit plus wurde als einzige Initiative systemisch analysiert, d.h. die Leiterin und Ausbilderin (Coach) von Transit plus, die gecoachte Jugendliche (Coachee) und ihre Ausbildungsverantwortliche trafen am runden Tisch zusammen und bilanzierten ihre Erfahrungen aus zwei Jahren der Zusammenarbeit gemeinsam:

- Den Wert und die Rolle von Transit plus sieht die Ausbildungsverantwortliche primär in der Rückenstärkung und der Möglichkeit ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln: „*Frau G. hat mich persönlich auch gecoacht, nicht nur die Auszubildende, Iri-*



na<sup>67</sup>. „Die grosse Offenheit und das Vertrauen von Irina in ihre Transit plus – Familie und ihren Coach, Frau G., eröffneten diverse Interventionsmöglichkeiten. Diesen Kontakt schätzte ich stets“. Die Gruppe der Gleichaltrigen im Transit plus wird als wichtige Gruppe erlebt, die einem Halt gibt. Das Coaching nimmt sich aus Sicht der Ausbildungsverantwortlichen zu Beginn der Zusammenarbeit der Zielfindung an, der Beratung und Hilfe im Sinne einer Starthilfe und dem Herstellen des Kontakts zur Berufsschule und dem Lehrbetrieb. In Krisensituationen wird Coaching als sehr unterstützend (emotional und lösungsorientiert) wahrgenommen, da es primär um das Beruhigen und Finden von Lösungen geht. Es entsteht dabei das Gefühl der Unterstützung („Ich bin da nicht allein.“).

Coaching hat im Modell von Transit plus eine informelle (persönliche Beziehungspflege) und eine formelle Funktion (Anforderungen des Ausbildungssystems erfüllen). Erst die Integration dieser beiden Ausrichtungen gewährleistet eine optimale Unterstützung. Indem sich der oder die Jugendliche durch das Netzwerk getragen fühlt, das sich um sein bzw. ihr persönliches Wohlbefinden kümmert (die Transit plus Familie: AusbilderIn, Coach, Gruppe), kann er oder sie sich gestärkt und selbstsicher den beruflichen Anforderungen stellen: Die zentralen Personen des Systems stehen miteinander im Kontakt, stärken dadurch die Tragfähigkeit des oder derselben und letztlich die Leistungsfähigkeit und –motivation.

#### ***Feedback der Berufsbildungspartner an die professionelle Coachinginitiative II (N=2)***

Dem Coaching werden über alle untersuchten Bereiche hinweg durchwegs starke bis sehr starke Wirkungen zugeschrieben

- Lehrmeisterin: „Coaching ist für mich wie eine Gesprächstherapie: Der Jugendliche kann alles, was ihn bewegt, mit dem Coach besprechen ohne in eine Therapie zu gehen.“

Vor allem in der erfolgreichen Intervention bei Lernproblemen (z.B. Einführen von Arbeitsstrategien) und bei Schwierigkeiten allgemeiner Natur, in der Verbesserung der Lern- und Arbeitsmotivation der Jugendlichen sowie in Bezug auf eine Abnahme von Lehrabbrüchen erkennen die Lehrmeister und -meisterinnen starke Wirkungen des Coaching.

- Lehrmeisterin: „Der Jugendliche ist heute interessiert bei der Sache, er sieht den Weg und lernt für sich und nicht für die Firma.“

#### ***Feedback der Berufsbildungspartner an die professionelle Coachinginitiative III (N=8)***

Die befragten Lehrmeisterinnen und -meister schreiben Coaching im Bereich der *Praxisunterstützung* sowie der Unterstützung im Hinblick auf eine *erfolgreiche Berufsintegration* starke Wirkungen zu (M=3). Auch auf die *Ausbildungsbereitschaft* der Betriebe nimmt Coaching neben weiteren Bereichen starken Einfluss (M=2.9):

- In Bezug auf eine erfolgreiche *Intervention bei Lernproblemen* oder anderen Schwierigkeiten (71.4% der Antwortenden);
- Im Bereich der *Leistungsförderung* der Jugendlichen (71.4% der Antwortenden);
- In Bezug auf den Besuch einer *weiterführenden Ausbildung* im Anschluss an die Anlehre (71.4% der Antwortenden);
- In der Verbesserung der *Lern- und Arbeitsmotivation* der Jugendlichen (66.7%).

---

<sup>67</sup> Name wurde zum Schutz der Coachee geändert.

Ihre Urteile kommentieren die befragten Personen wie folgt:

- *„Die Aufgabe sich zu motivieren liegt beim Lehrling, Coaching kann diesen Prozess unterstützen.“*
- *„Kann je nach Auszubildendem variieren: Wenn er nicht möchte, dann ist es schwer zu erreichen.“*
- *„Beim Coach fühlen sich die Jugendlichen aufgehoben und verstanden => Verbesserung Lern- und Arbeitsmotivation.“*
- *„Coaching war für mich wie eine Brücke zwischen antizipierter Zielsetzung aus der Arbeit zwischen Coach und Coachee (langfristig) und den Arbeiten im Geschäft (z.B. erforderliche Fähigkeiten für einen guten Verkäufer wie „lautes und deutliches Sprechen“). Es ist für meine persönliche Professionalisierung sehr wichtig, da meine Anforderungen im Betrieb durch die Zusammenarbeit mit dem Coach validiert und gespiegelt werden (Kontrollfunktion).“*

Der Wert der besonderen Triagefunktion, die der Verein Job zwischen Auszubildenden und Lehrbetrieben übernimmt, kommt in weiteren Rückmeldungen zum Tragen:

- *Bestätigung der Arbeit des Vereins Job: „Sehr gute Idee. Es ist mit meinem Jugendlichen fast zu gut gelaufen“*
- *„Toll, dass es dieses Angebot gibt! Ich habe nur positive Gedanken in Bezug auf die Arbeit im Verein JoB.“*
- *„Gutes Feedback an den Verein JoB. Sie erzielen durch ihre Arbeit positive Effekte auf die jungen Menschen. In unserem Fall ist es sehr gut aufgegangen.“*
- *„Breite Wirkung der Interventionen, da die Jugendlichen mehrere Ansprechpersonen (Netzwerk) haben. Dies bewährt sich.“*
- *„Gute Institution als Auffangbecken und zur Akquisition von Lehrstellen.“*

## 7.4 Coaching aus Sicht der Jugendlichen

Ergebnisse zur Frage *wie Jugendliche Coaching wahrnehmen*, ob sie sich durch Coaching besonders unterstützt fühlen und welche Veränderungen sie in der Begegnung mit ihren Ausbildungsverantwortlichen wahrnehmen, werden in diesem Kapitel berichtet. Zugleich werfen wir einen Blick auf die Kompetenzselbstbilder, die Jugendliche zu Beginn ihrer Berufsausbildung bzw. zu Beginn eines Berufswahlschuljahres entwerfen, verbunden mit der Frage, ob sich darin spezielle Ausprägungen zeigen.

### 7.4.1 Kompetenzprofile der Jugendlichen

Alle Jugendlichen schätzen ihre Fähigkeiten im Bereich Selbst-, Sozial-, Handlungs- und Sachkompetenz gut bis annähernd sehr gut ein ( $M=2.7/3.3$ )<sup>68</sup>. Ein Blick in die Antwortverteilungen zeigt ein einheitliches Verteilungsbild mit klaren Ausprägungen und geringer Streuung im Bereich guter bis sehr guter Kompetenzzuschreibungen:

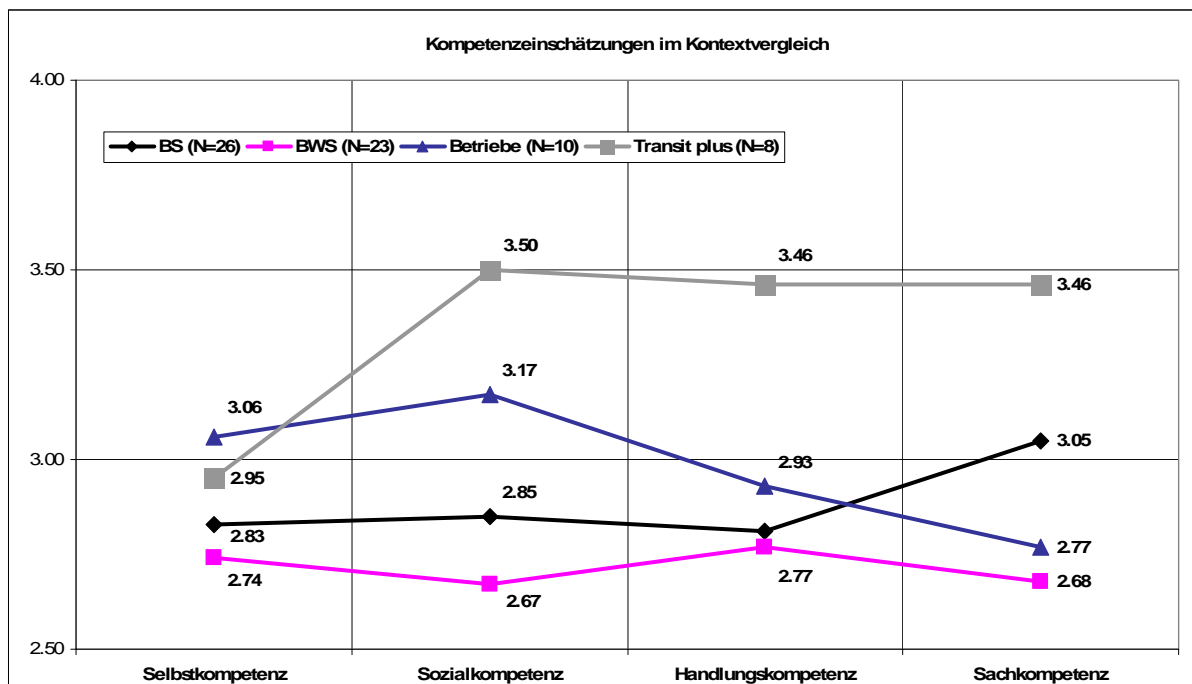


Abbildung 17: Kompetenzprofile der gecoachten Jugendlichen in Mittelwerten pro Ausbildungskontext (N=67).

Auffallend sind die guten bis sehr guten Einschätzungen der Jugendlichen aus der professionellen Coachinginitiative „Transit plus“, einem speziellen Ausbildungskontext ähnlich den Berufswahlschulen. Die Jugendlichen durchlaufen im Rahmen dieses Projekts das erste Lehrjahr einer zweijährigen Ausbildung (Anlehre) an einem eigens dafür eingerichteten Ausbildungsort<sup>69</sup>, und werden im Bereich Gastronomie und Haushalthilfe geschult. Das zweite

<sup>68</sup> Antwortkategorien: 1= nicht gut/nicht viel/nicht stark, 2=mittel, 3=gut/viel/stark, 4=sehr gut/viel/stark

<sup>69</sup> Der Ausbildungsort bestand zum Zeitpunkt der Erhebungen aus einem Haus, das am Stadtrand von Winterthur liegt, in dem sich die Jugendlichen tagsüber aufhalten und ihren diversen Tätigkeiten und Serviceleistungen (z.B. Catering) nachkommen. Das Haus strahlt sehr familär, es ist ein Ort, an dem sich die Jugendlichen des Projekts im ersten Ausbildungsjahr täglich zusammenfinden. Zu den Ausbildungsinhalten gehören zusätzlich Themen wie Arbeitstechnik und Lerntraining. Gemeinsames Kochen und Haushalten sind ebenfalls Bestandteile des Arbeitsalltages und natürlich das Coachingangebot.

Lehrjahr wird in einem Betrieb mit begleitendem Coaching durch eine Fachperson der Initiative absolviert. Der geschützte Rahmen des Ausbildungsortes vermittelt den Jugendlichen, die zu 87.5% aus Sonderschulen bzw. aus Sekundarschulen mit Grundanforderungen (Oberschule bzw. Sekundarstufe C) kommen, Sicherheit und Selbstbewusstsein bezüglich der Einschätzung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Inwiefern die berichteten Kompetenzverteilungen, durch besondere Voraussetzungen der Jugendlichen wie Ausbildungskontext, Muttersprache, Schulabschluss oder Geschlecht, signifikant voneinander abweichen, wird im Folgenden beleuchtet. Zu beachten ist dabei, dass sich die Aussagen stets auf die Grundgesamtheit der untersuchten Jugendlichen bezieht und keinen Anspruch auf Verallgemeinerung erhebt. Trotzdem erhalten wir durch diese Analyse Einblicke in wichtige Voraussetzungen der untersuchten Stichprobe. Im Besonderen soll ein Blick auf die Jugendlichen aus der BWS geworfen werden, die ihre Kompetenzen auf tieferem Niveau beschreiben als die Lernenden aus den restlichen Ausbildungskontexten ( $M=2.7$ ). Es ist von Interesse zu erfahren, in welchen Teilkompetenzen sich signifikante Abweichungen ergeben und welche weiteren statistisch relevanten Verteilungsdifferenzen sichtbar werden. Für diese Analyse wurden Kreuztabellen berechnet und der Chi-Quadrat-Test (Pearson Chi-Square)<sup>70</sup> eingesetzt:

#### Ausbildungskontext

##### *Selbstkompetenz*

- Die Jugendlichen an der BWS finden sich weniger gut an ihrem Ausbildungsort zurecht als Jugendliche aus Betrieben oder aus professionellen Initiativen (Pearson Chi-Square: .000).
- 65.2% der Jugendlichen aus der BWS sehen sich nicht besonders motiviert, sich in der Schule einzusetzen; dies im Gegensatz zu den Jugendlichen aus den anderen Kontexten, die sich mittelstark bis stark motiviert beschreiben (Pearson Chi-Square: .012).
- Innerhalb der BWS zeigt sich ein signifikanter Verteilungsunterschied im Bereich der Einschätzung der Selbstkompetenzen: Je höher das Niveau des Schulabschlusses, desto geringer der Grad der geäußerten Selbstkompetenz: Sonder- bzw. Integrationsschulabschluss:  $M=3$ ; Abschluss der Sekundarstufe C:  $M=2.3$  (Pearson Chi-Square: .044).

##### *Sozialkompetenz*

- Ehemalige Sonder- oder Integrationsschüler und –schülerinnen schätzen sich insgesamt weniger sozialkompetent ein ( $M=1.9$ ) als Jugendliche mit einem Abschluss auf der Sekundarstufe, Typus B/C ( $M=2.6$ ) (Pearson Chi-Square: .024).
- Von Lehrmeisterinnen und -meistern Hilfsangebote anzunehmen gelingt viel besser als das Annehmen von Hilfsangeboten von Lehrpersonen: 20% der Jugendlichen aus dem Schulkontext gelingt dies nicht gut oder nur annähernd gut (Pearson Chi-Square: .011).

##### *Handlungskompetenz*

- Jugendliche nicht deutscher Muttersprache schätzen sich insgesamt handlungskompetenter ein ( $M=3$ ) als Jugendliche deutscher Muttersprache ( $M=2.7$ ) (Pearson Chi-Square: .047).
- 60.9% der Jugendlichen aus der BWS schätzen das Gelingen, Arbeiten aus eigener Motivation anzugehen, zu planen und auszuführen, nur mittelmässig ein. Jugendliche ande-

---

<sup>70</sup> Im Zusammenhang mit Signifikanztests geht es stets darum zu entscheiden, mit welcher Irrtumswahrscheinlichkeit eine Nullhypothese (keine signifikant abweichende Verteilung) verworfen und eine Alternativhypothese (signifikant abweichende Verteilung) angenommen wird. Für diese Entscheidung „haben sich in Statistik und angewandter Datenanalyse für die Akzeptanz des Fehlerausmasses drei verschiedene Toleranzschwellen“ eingebürgert (Wittenberg 1991, S. 109). Das Fehlerniveau muss  $<5\%$  sein für einen *signifikanten*,  $<1\%$  für einen *sehr signifikanten* und  $<0.1\%$  für einen *höchst signifikanten* Zusammenhang.

rer Kontexte hingegen schätzen sich hier gut bis sehr gut ein (Pearson Chi-Square: .003).

- Ähnliches zeigt sich im Bereich des Wissens, welche Lern- und Arbeitstechniken für eine erfolgreiche Ausführung von Arbeiten einzusetzen sind: Auch hier zeigen sich die Jugendlichen der BWS unsicherer in ihrer Einschätzung als die Lehrlinge aus anderen Ausbildungskontexten (Pearson Chi-Square: .016). Es sind hier insbesondere die weiblichen Jugendlichen, die in ihren Urteilen signifikant von der Verteilung abweichen (Pearson Chi-Square: .040).
- Die männlichen Jugendlichen der BWS ( $M=2.95$ ) beschreiben sich gegenüber den weiblichen Auszubildenden der BWS ( $M=2.48$ ) insgesamt handlungskompetenter (Pearson Chi-Square: .018).

### *Sachkompetenz*

- Lernenden in Lehrbetrieben gelingt es am besten, ihre Fähigkeiten einzusetzen. Dies im Gegensatz zu den Auszubildenden der BWS, bei denen mehr als 50% der Befragten angeben, ihre Fähigkeiten nicht gut bzw. nur mittelmässig einsetzen zu können (Pearson Chi-Square: .008). Dies beeinflusst auch die Einschätzung des Ausbildungserfolgs: Annähernd 30% der Lernenden an den Berufswahlschulen prognostizieren keinen guten Ausbildungsabschluss (Pearson Chi-Square: .005).

Eine Frage, die auch aus bildungssoziologischer Sicht von Relevanz ist, ist die nach dem Selbstvertrauen und dem Aktivierungspotenzial der Jugendlichen am Übergang von der Schule in den Beruf. Damit gemeint ist die Frage, wie gut es der obligatorischen Schulstufe gelingt, Lernende so zu fördern, dass sie mit einem Bewusstsein und Vertrauen in ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in die nachobligatorische Bildungsstufe eintreten können. Es zeigt sich mit Blick in die untersuchten Ausbildungskontexte, dass die Jugendlichen des Projekts sehr unterschiedliche Motivlagen und Orientierungsbedürfnisse in die Berufsausbildung oder in ein Brückangebot mitbringen und die Lernvoraussetzungen der Auszubildenden für die Professionellen entsprechend verschieden sind. Die in diesem Projekt vermittelte Coachinghaltung setzt im Bereich der Bedürfnisse, Interessen und Ziele der Lernenden an, weshalb durch die Coachingmassnahme gerade im Bereich der Berufswahlschulen von guten Wirkungen ausgegangen werden kann.

### Schulabschluss

Innerhalb der Ausbildungskontexte sieht die Verteilung der Jugendlichen nach ihren Schulabschlüssen mit Grundanforderungen (Lernende aus Sonder- und Integrationsschulen sowie der Sekundarstufe, Typus C) wie folgt aus: Berufsfachschule (Anlehrbereich): 68%, Berufswahlschule: 61%, Transit: 87.5%, Lehrbetriebe 20%. Auf die Frage, „*wieviele trauen Sie sich zu, wenn Ihnen in der Schule oder im Betrieb neue Aufgaben gestellt werden?*“, antworten Jugendliche je nach Schulabschluss signifikant unterschiedlich:

- 62.5% der Jugendlichen aus Sonder- und Integrationsschulen trauen sich viel weniger zu als Lernende mit Schulabschlüssen auf der Sekundarstufe Typus B oder C (Pearson Chi-Square: .005).

### Geschlecht

Der Anteil der befragten weiblichen Auszubildenden innerhalb der Kontexte ist verschieden gross: BFS, 0%; BWS, 52.2%; LB, 20%; Transit plus, 62.5%.

- Gegen 30% der untersuchten weiblichen Jugendlichen finden sich an ihrem Ausbildungsort nicht gut zurecht. Im Gegensatz dazu äussern sich männliche Auszubildende zu mehr als der Hälfte sehr positiv (Pearson Chi-Square: .006).

- Weibliche Jugendliche geben an ‚nicht gut‘ (24%) oder ‚sehr gut‘ (43%) zu wissen, wo beim Lernen und Arbeiten in Schule oder im Betrieb ihre Stärken und Schwächen liegen. Männliche Auszubildende können das zu 67% gut einschätzen (Pearson Chi-Square: .006).
- Ebenso gibt es einige weibliche Jugendliche (14%), die ‚überhaupt nicht‘ wissen, welche Lern- und Arbeitstechniken für eine erfolgreiche Ausführung einer Arbeit eingesetzt werden können. Unsicherheiten dieser Art sind unter männlichen Auszubildenden nicht zu finden (Pearson Chi-Square: .040).
- Auf die Frage zum ‚antizipierten Ausbildungserfolg‘, antworten 24% der weiblichen Auszubildenden mit einer ‚mittelmässigen‘ Prognose und 52.4% mit einer ‚sehr guten‘. Die männlichen Jugendlichen schätzen ihren Erfolg hingegen zu 66% ‚gut‘ und nur zu 6.3% ‚mittelmässig‘ ein.

### Sprache

Die Verteilung der Jugendlichen nach deutscher Muttersprache innerhalb der Ausbildungskontexte ist unterschiedlich: BFS, 52%; BWS, 39.1%; LB, 90%, Transit plus, 25%. Mit der Frage nach der Muttersprache ist die Frage nach dem Kontext des Aufwachsens verbunden. Es sind in vier Bereichen signifikante Abweichungen in der Verteilung zwischen Jugendlichen deutscher und nicht deutscher Muttersprache zu erkennen. In den Ausprägungen ist ein Muster erkennbar, das zeigt, dass Auszubildende deutscher Muttersprache ihre Kompetenzen eher ‚mittelmässig‘ bis ‚gut‘ einschätzen, Jugendliche mit Migrationshintergrund stets ‚gut bis sehr gut‘. Dies gilt für folgende Teilbereiche:

- Zutrauen in Bezug auf die Bewältigung einer neuen Aufgabe in Betrieb oder Schule (Pearson Chi-Square: .001).
- Wissen über den Einsatz von Lern- und Arbeitstechniken zur erfolgreichen Bewältigung von Arbeiten (Pearson Chi-Square: .013).
- Übernahme von Verantwortung für geleistete Arbeiten und das Stehen hinter dem erreichten Arbeitsergebnis (Pearson Chi-Square: .032).
- Erreichen der von der Schule bzw. dem Lehrbetrieb vorgegebenen Lern- und Arbeitsziele (Pearson Chi-Square: .012).

Insgesamt zeigt dieser Abstecher in den Bereich der signifikanten Verteilungsabweichungen, dass die untersuchte Gruppe der Jugendlichen keine homogene Stichprobe darstellt und sich durch unterschiedliche Einstellungen, Erwartungen, Bedürfnislagen und Motive auszeichnet. Für die folgende Ergebnisdarstellung ist es deshalb wichtig, sich zu erinnern, welche Gruppe von Jugendlichen gerade angesprochen ist, da so die jeweiligen Voraussetzungen mitgedacht werden können. Gleichzeitig ist wichtig festzuhalten, dass spezifische Charakteristika der Auszubildenden (wie Schulabschluss, Geschlecht, Muttersprache und Ausbildungskontext) die Ausprägung ihrer Kompetenzprofile mit beeinflussen:

- Die Lernenden der Berufswahlschule beschreiben sich insgesamt zurückhaltender, in Bezug auf den Grad ihrer Kompetenzausprägungen. Sie zeichnen ein eher unmotiviertes und unsicheres Bild ihrer selbst.
- Jugendliche aus dem hiesigen Sozialisationskontext mit deutscher Muttersprache äussern sich in bestimmten Kompetenzbereichen unsicherer als ihre Mitlernenden nicht deutscher Muttersprache. Sie trauen sich insgesamt weniger zu und beschreiben sich wenig aktiv.
- Vom eigenen Lernerfolg überzeugt zu sein, die eigenen Stärken und Schwächen zu kennen sowie Lern- und Arbeitsstrategien gezielt einzusetzen gehört nicht zu den Stärken der weiblichen Auszubildenden. Sie bezeichnen sich demgegenüber aber als sehr selbständig, können Hilfsangebote gut annehmen und sehr gut Verantwortung übernehmen.
- Sich etwas zuzutrauen und sich vor allem neuen Aufgaben in Schule und Betrieb zu stellen ist für Jugendliche aus Sonderschulen oder Integrationsklassen schwieriger als für

Auszubildende mit anderen Schulabschlüssen. Dafür finden sich diese Jugendlichen an ihrem Schul- oder Arbeitsort sehr gut zurecht, können Hilfsangebote gut annehmen, beschreiben ihr Wissen über Lern- und Arbeitstechniken als gut bis sehr gut und prognostizieren mehrheitlich einen guten bis sehr guten Ausbildungserfolg.

#### 7.4.1.1 Kompetenzprofile im Längsschnitt

Die Fragebogenbefragung im Längsschnitt sah sich mit der Herausforderung konfrontiert, dass die Jugendlichen der BWS mehrheitlich nicht mehr rekrutierbar waren, da die meisten den Einstieg in die Berufsausbildung nach einem Jahr Brückenangebot schafften. Dasselbe gilt für die professionelle Initiative „Transit plus“. In anderen Ausbildungsbereichen fanden Fluktuationen natürlicher Art statt, sodass sich zum Erhebungszeitpunkt nach zwei Projektjahren (Juni 2003) noch insgesamt 13 Jugendliche für die Befragungen schriftlicher und mündlicher Art zur Verfügung stellten: 10 Personen aus der Berufsfachschule, 2 Personen aus Transit plus und eine Person aus dem betrieblichen Kontext. Im Folgenden werden die Einschätzungen dieser Personen aus dem ersten und dem zweiten Projektjahr verglichen. Sich abzeichnende Veränderungen lassen sich über die parallel zur schriftlichen Befragung geführten vertiefenden Interviews kommentieren. Einen detaillierteren Blick werfen wir auf die Gruppe der Auszubildenden aus der (Technischen) Berufsfachschule<sup>71</sup>, da diese während der Anlehrzeit dieselben Klassen besuchten und das Coaching von den gleichen Lehrpersonen durchgeführt wurde.

Die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen zeigen auch zum Zeitpunkt der zweiten Befragung gute Werte zwischen 2.9 und 3.2. Diese Mittelwerte verweisen in allen Coachingkontexten auf Konstanz der Selbsteinschätzungen ohne statistisch signifikante Abweichungen von der ersten zur zweiten Erhebung.

**Tabelle 29: Gegenüberstellung der Mittelwerte aus den Befragungen I und II (Juni 02/03, N=13).**<sup>72</sup>

Mittelwerte									
	Selbstkompetenz		Sozialkompetenz		Handlungskompetenz		Sachkompetenz		Gesamt
Befragung	I	II	I	II	I	II	I	II	I II
BFS (N=10)	2.8	2.7	2.8	2.9	2.8	2.9	3	2.9	<b>2.9</b> <b>2.9</b>
LB (N=1)	3.4	3.2	3	2.7	3	3.3	3.5	3.5	<b>3.2</b> <b>3.2</b>
Transit plus (N=2)	3.3	3	3.8	3.3	3.2	3.2	3.5	3.3	<b>3.4</b> <b>3.2</b>
<b>Gesamt (N=13)</b>	<b>3.2</b>	<b>3</b>	<b>3.2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3.1</b>	<b>3.3</b>	<b>3.2</b>	<b>3.2</b> <b>3.1</b>

Was sich auf der Ebene der Mittelwerte nicht zeigt, sind relevante Veränderungen auf Itemebene. Hier sind insgesamt zwei statistisch signifikante Abweichungen von der prognostizierten Verteilung erkennbar:

1. Den Jugendlichen gelingt das Erreichen von *Lern- und Arbeitszielen* heute besser als noch vor zwei Jahren (Pearson Chi-Square: .034). Dies zeigt sich in einer Verlagerung der Einschätzung von mittelmässig bis gut zu gut bis sehr gut.
2. Die Auszubildenden haben ihre *Lern- und Arbeitstechniken* so entwickeln können, dass deren Einsatz zu einer erfolgreichen Ausführung von Arbeiten führt (Pearson Chi-Square: .007). Dies zeigt sich ebenfalls in einer Verlagerung der Einschätzung von mittelmässig bis gut zu gut bis sehr gut. Diese Veränderung ist durch die Ver-

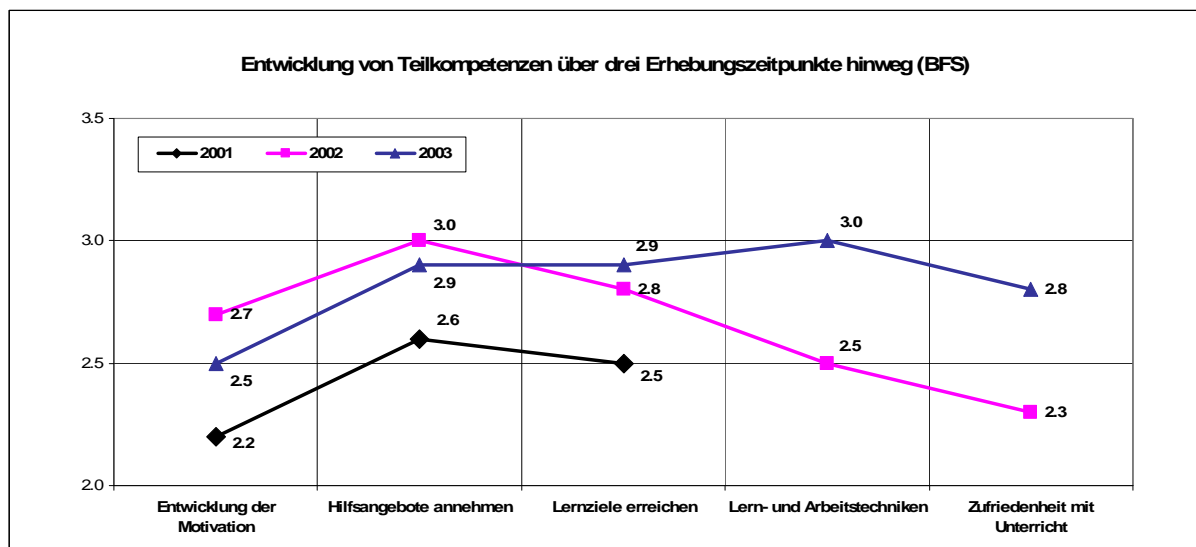
<sup>71</sup> Es handelt sich hier um eine Technische Berufsfachschule: Die Gruppe der zehn befragten Auszubildenden besteht ausschliesslich aus männlichen Jugendlichen.

<sup>72</sup> Antwortkategorien: 1=schlecht, 2=mittel, 3=gut, 4=sehr gut.

schiebung des Antwortverhaltens der Jugendlichen aus der Berufsfachschule geprägt, die sich nach zwei Ausbildungsjahren einstimmig mit *gut entwickelten Lern- und Arbeitstechniken* äussern.

### **Kompetenzentwicklung in der Berufsfachschule (BFS)**

Neben einer Kompetenzsteigerung im Bereich der Anwendung von Lern- und Arbeitstechniken hat sich auch die Zufriedenheit der Berufsfachschüler mit dem Schulalltag und ihre Motivation, die Schule zu besuchen, verbessert und liegt heute auf hohem Niveau. Coaching wurde an der BFS mit Phasen des selbstgesteuerten Lernens gekoppelt, in denen die Jugendlichen an ihren Themen arbeiten konnten. Zu fünf Teilaspekten des Kompetenzspektrums können Einschätzungen der Jugendlichen über drei Erhebungszeitpunkte gegenübergestellt werden:



**Abbildung 18:** Gegenüberstellung der Ausprägungen zu Teilkompetenzen aus dem gesamten Kompetenzspektrum über drei Erhebungszeitpunkte hinweg aus der BFS (Mittelwerte, N=10).

Es wird deutlich, dass sich die Auszubildenden im Verlauf der Ausbildungszeit immer kompetenter einschätzen, *Lernziele* zu erreichen. So teilen die Jugendlichen der BFS mit, dass sie sich nicht gross daran erinnern können, je überfordert gewesen zu sein, äussern aber auch sehr konkret, dass sie das, was sie gelernt hätten, auch nachhaltig gelernt haben:

- „Im Vergleich zum letzten Jahr ist meine Motivation in die Schule zu gehen gestiegen, ich gehe heute sehr gerne in die Schule.“
- „Also ich konnte das selbstgesteuerte Lernen gut für mich nutzen...“

Dieses Ergebnis widerspiegelt auch die Einschätzung, die in Bezug auf die *Lern- und Arbeitstechniken* gegeben wird. Die Auszubildenden der BFS gaben in einem sehr positiven mündlichen Feedback an, dass ihnen genügend Zeit gegeben wurde, um sich mit Arbeitsgeräten vertraut zu machen und dass sie die Möglichkeit hatten, an individuellen Lernzielen zu arbeiten.

- „Also ich war z.B. in Algebra schlecht und dann konnte ich mit ganz einfachen Aufgaben anfangen und mich steigern und immer schwierigere machen.“
- „Man lernt auch sich selbst einzuschätzen, also z.B. diese Aufgabe ist mir zu einfach oder das ist mir zu schwer und dann macht man irgendwas in der Mitte.“



Die Zufriedenheit mit dem Unterricht an der BFS ist ebenfalls gestiegen. Die Schüler begründen dies damit, dass sie im Verlauf der Zeit ein immer stärkeres Mitspracherecht in der Gestaltung des Unterrichts erhalten hätten. Das wirkt motivierend und wird geschätzt.

- *„Also in den Einzelgesprächen haben wir ihnen gesagt, was wir gerne lernen möchten und sie sind super auf unsere Wünsche eingegangen und haben es dann auch gemacht.“*
- *„Die Gespräche haben uns viel gebracht. Danach hat man auch gewusst, wo man steht. Wir wurden zum Nachdenken angeregt, wie es mit uns nach der Schule weitergehen soll.“*

Die Auszubildenden der BFS sind mit der Schule und den Lehrpersonen im Allgemeinen sehr zufrieden. Während die Schüler zugeben, dass sie in Bezug auf die Einzelgespräche (Einzelcoaching) zu Beginn noch sehr verunsichert waren, fühlen sie sich heute sehr wohl und würden nicht mehr darauf verzichten wollen. Einige haben erst im Nachhinein erkannt wie viel ihnen die Gespräche gebracht haben, denn in diesen Gesprächen setzten sie sich zum ersten Mal auf konstruktive Art und Weise mit ihrer Zukunft auseinander und begannen zu planen. Die Einzelgespräche waren für die Auszubildenden auch wichtig, um sich mitzuteilen, um zu sagen, wie es ihnen privat geht. Dies ist ein Punkt, auf den die Auszubildenden generell grossen Wert legen. Für die Auszubildenden hängen ihre Leistungen in der Schule stark von ihrem privaten Wohlbefinden ab:

- *„Man kann auch mit ihnen reden, wenn man etwas hat. Ich bin auch zu ihnen gegangen, wenn es vielleicht einmal nicht die Schule betroffen hat, also wegen Privatsachen, ich finde das wichtig, dass ein Lehrer weiss, wie es einem Schüler auch privat geht, weil man nicht einfach sagen kann, du bist jetzt in der Schule und konzentrierst dich darauf und fertig, es ist egal was du Privat machst, das wäre meiner Meinung nach auch nicht das Beste, wenn das ein Lehrer sagen würde.“*

Zentral für die Auszubildenden an der BFS war auch die Möglichkeit, selbstgesteuert Lernen zu können. Sie schätzten es, ohne Druck in ihrem eigenen Tempo ein Thema zu bearbeiten und die Jugendlichen erkannten auch, welche Voraussetzungen von ihrer Seite her nötig sind (z.B. Motivation), um mitzumachen:

- *„Also ich rede jetzt für mich, ich finde, es hatte Vorteile und Nachteile. Also ich bin oft nur herumgestanden und habe gar nichts Richtiges gemacht. Ich habe schon ein bisschen die Motivation verloren, von daher denke ich, es lag an mir, ich glaube nicht, dass es an den Lehrpersonen lag. Aber von daher habe ich nicht so vom selbstgesteuerten Lernen profitiert.“*

Kritische Äusserungen zum Ausbildungsalltag beziehen sich im Allgemeinen nicht auf das Coaching, das von allen Auszubildenden sehr positiv angenommen wurde, sondern auf das Setting des selbstgesteuerten Lernens einerseits, das nicht von allen Jugendlichen optimal genutzt und umgesetzt werden konnte und auf die zu geringen Anforderungen im Betrieb und in der Berufsfachschule andererseits, im Besonderen in Bezug auf die Qualität des vermittelten Lehrstoffes. Zwei von zehn Jugendlichen sagten aus, dass sie sich auf die kommende Lehre, in die sie nach der Anlehre einsteigen wollten (Wirkungsbereich 'weiterführende Ausbildung'), unvorbereitet fühlen, weil sie den Sprung von einer Anlehre auf das Niveau einer Lehre sehr hoch einschätzten.

### **Kompetenzentwicklung im Lehrbetrieb (LB)**

Der Coach in diesem Betrieb hat es geschafft ein Umfeld aufzubauen, in dem sich der Auszubildende sehr wohl fühlt:

- *„Mir gefällt es sehr gut hier. Das sieht man auch daran, dass ich z.B. freiwillig Sonderarbeiten mache.“*

Zum Wohlbefinden tragen für den Lehrling zum Beispiel authentische Rückmeldungen zu seinen Leistungen bei. Die Basis für diese Beziehung zwischen Lehrmeister und Auszubildendem ist das Vertrauen, d.h. die Möglichkeit zu haben, sich mit verschiedenen Problemen jederzeit an seinen Lehrmeister wenden zu können und auf Gehör zu stoßen. Der Auszubildende hat in seinem Coach jemanden gefunden, der sich auch für ihn einsetzt (z.B. gegenüber Eltern oder Lehrpersonen). Das motiviert den Auszubildenden nicht nur, sondern steigert auch sein Selbstbewusstsein, weil er deutlich spürt, wie der Lehrmeister an seine Fähigkeiten glaubt. Er schätzt die Gespräche mit dem Lehrmeister, weil er sich von ihm angenommen und ernst genommen fühlt. Zum Zeitpunkt des Interviews stand der Auszubildende kurz vor Beginn seines dritten Lehrjahres. Der Jugendliche möchte sich im letzten Lehrjahr mehr Zeit für die Hausaufgaben aus der Berufsfachschule nehmen und wünscht sich weitere Unterstützung durch seinen Coach.

### **Kompetenzentwicklung in der professionellen Coachinginitiative „Transit plus“**

Für die beiden weiblichen Auszubildenden von Transit plus stellt der Coach auch nach Abschluss der Ausbildung eine wichtige Bezugsperson dar. Wichtigste wahrgenommene Beziehungsgrundlage ist auch hier das Vertrauensverhältnis, das erst ermöglicht sich mitzuteilen. In diesem Interview wird der Unterschied zwischen einem Coach und einem normalen Lehrmeister gut sichtbar. Trotz neuem Ausbildungsort im zweiten Lehrjahr suchen die Jugendlichen für die Bewältigung anstehender Probleme nach wie vor ihren Coach bei Transit plus auf:

- *„Ich kann auch zu meinem jetzigen Lehrmeister gehen, wenn ich Probleme habe, aber lieber gehe ich zu meiner ehemaligen Lehrmeisterin. Ich finde es auch nicht so einfach mit ihm, wie mit ihr. Meine ehemalige Lehrmeisterin ist einfach besser.“*

Den Auszubildenden fällt es schwer auszudrücken, weshalb sie ihre Beziehung zu ihrem Coach so gut finden:

- *„Es ist noch schwierig, das so zu sagen. Es ist einfach ihre Art. Es ist einfach alles. Sie kommt z.B. auf einen zu, wenn man einmal nicht gut drauf ist, und dann fragt sie nach was denn los ist. Und das schätze ich an ihr.“*

Beide Auszubildenden schätzten an Transit plus die Geborgenheit und den schützenden Rahmen. Wichtig ist ihnen auch, dass die Coaches Interesse zeigen sowohl an ihrem psychischen als auch an ihrem physischen Wohlergehen und auf sie zugehen. Dadurch können Ängste abgebaut werden:

- *„Zum Beispiel wenn man wegen einer Grippe herum macht oder sonst irgendetwas, dann fragt sie „ja geht es Dir nicht gut?“, und wenn man nein sagt, dann schlägt sie vor, ob man sich ein bisschen hinlegen will oder ob man heimgehen will und dann sagt sie z.B. Du kannst ja immer noch wieder kommen, wenn es Dir besser geht.“*

Um den Zusammenhalt der Gruppe zu pflegen, bietet Transit plus im zweiten Lehrjahr ein monatliches Gruppencoaching an, das von den Auszubildenden sehr gut genutzt und als bedeutsam wahrgenommen wird. Die Auszubildenden können sich in einem vertrauensvollen Rahmen über ihre Arbeit austauschen und vergleichen, wie es anderen geht:

- *„Ich schaue auch, dass ich immer zu den Treffen kommen kann, weil dann sieht man die anderen und wir haben auch wirklich untereinander ein sehr gutes Verhältnis.“*

Bisher wurden Ergebnisse zu Ausprägungen im Bereich der Kompetenzprofile der Jugendlichen und Veränderungen im Längsschnitt berichtet, angereichert mit diversen Kommentaren und Statements der Befragten aus den geleiteten Erhebungen. Dabei wurden die Jugendlichen immer wieder auf die Rolle und Funktion ihrer Ausbildungsverantwortlichen angesprochen, es wurde aber bisher vermieden, in irgendeiner Form von Coaching als einer besonderen Massnahme zu sprechen, um suggestive Momente bezüglich des Antwortverhaltens auszuschliessen. Die Ergebnisdarstellung verweist bis jetzt darauf, dass die Jugendlichen die Ausbildungsqualität und ihre Charakteristika automatisch zur Sprache bringen. Es entgeht ihnen nicht, dass diese für ihre Ausbildung wichtigen Personen bestimmte Dinge mit ihnen tun und andere nicht (vgl. oben: z.B. auf sie zugehen, um ein Problem anzusprechen). Da die Auszubildenden bis dato immer in Gruppen befragt wurden, war es uns wichtig, Einzelinterviews für die schwierige Frage durchzuführen, was denn die Coaches in ihrem Verhalten besonders auszeichnet. Die Antworten darauf wurden mit der Methode der Grounded Theory nach Strauss & Corbin (1996) ausgewertet. Ergebnisse daraus werden im nächsten Kapitel 7.4.2 berichtet.

#### **7.4.2 Coachingwahrnehmungen und Einschätzungen**

Im Leitfadeninterview wird ein besonderer Fokus auf die bisher noch etwas unbestimmte, aber hoch geschätzte Beziehungsqualität zwischen Coach und Coachee gelegt. Es ist für uns von Interesse, zu diesen Themen weitere Einschätzungen und Beispiele zu erfassen, um die bisher im Rahmen der Befragung der Coaches erfassten Aussagen und Wahrnehmungen zu diesem Aspekt zu konkretisieren. Folgende Fragen wurden den Coachees gestellt:

- *Wie erleben die Auszubildenden Coaching?*
- *Was macht für die Jugendlichen eine qualitativ wertvolle Beziehung aus? (Wie unterscheidet sich diese Beziehung von einer gewöhnlichen Beziehung zu Lehrpersonen oder Lehrmeisterinnen?)*
- *Durch welches Vorgehen des Coach fühlen sich die Auszubildenden unterstützt? Was genau hilft ihnen bei der Bewältigung von schwierigen Situationen?*
- *Inwiefern konnten sie nach eigener Einschätzung ihre Kompetenzen verbessern? Über welche Lösungsstrategien verfügen die Auszubildenden nun?*
- *Wie sehen sie ihre beruflichen Perspektiven? Stehen sie ihrer Zukunft mit einer positiven Einstellung gegenüber und übernehmen sie Verantwortung für sich selbst?*

Wir gehen davon aus, dass die Beziehung zwischen Coach und Coachee eine zentrale Voraussetzung für die Ausbildung individueller Problemlösungsstrategien im Coachingverlauf darstellt. Daher fokussiert das Interview einerseits auf die Frage nach der *Art und Weise der Be-*

ziehungsgestaltung und andererseits auf die Frage, welche Massnahmen und Verhaltensweisen seitens des Coach der Unterstützung der Auszubildenden massgeblich dienen. Im Folgenden wird eine Synthese zur Auswertung präsentiert, angereichert mit Auszügen aus den Interviews. Eine ausführliche Darstellung der qualitativen Analyse mit Hilfe der Kernkategorien (Beziehung zum Lehrmeister, Selbstwahrnehmung und Kompetenzeinschätzung (Selbstmanagement), Beurteilung von Coaching) ist im Anhang Nr. 5 nachzulesen. Alle interviewten Auszubildenden konnten mit Coaching ihre Schwierigkeiten überwinden oder wenigstens lernen, mit ihnen so umzugehen, dass sie ihre Ausbildung fortführen konnten. Die Häufigkeit der Coachinggespräche in den Ausbildungskontexten (BWS, LB) variiert stark, trotzdem wird sie von den Coachees stets als ausreichend wahrgenommen (vgl. Antweiler 2006, S. 76ff.):

***Coaching wurde immer hilfreich und unterstützend erlebt***

Ein Ziel der Coaching-Gespräche besteht darin, Auszubildende langsam zu ermächtigen, Eigenverantwortung für sein Handeln bzw. ihr Tun zu übernehmen. Dazu setzen sie sich selber realistische und erreichbare Lern- und Arbeitsziele, die es zu erreichen gilt. Bei drei von fünf interviewten Personen war deutlich zu merken, dass dies gelungen ist. Ihnen wurde bewusst, dass es im Coachingprozess darum geht, selbstständig Lösungen zu erarbeiten, wobei sie vom Coach darin unterstützt und in der Umsetzung begleitet werden.

- „Ich würde sagen, ich lerne durch diese Art und Weise das selbstständige Arbeiten, das kann er einem auch gut beibringen“ (Cm, Z. 71)... „dann zeigt er mir einen Weg, wie ich es selbst lösen könnte“ (Cm, Z. 106).

Für die Jugendlichen wirkt es motivierend, selber verantwortlich für die Umsetzung der eigenen Ziele zu sein, dennoch aber auf Unterstützung zurückgreifen zu können. Dies wurde sehr geschätzt. Es wurde so für die Coachees möglich, Lösungsstrategien im geschützten Rahmen zu entwerfen und umzusetzen, die sie später auch ohne die Anwesenheit des Coach abrufen können.

- „Das was er gesagt hat, also er ist ja nicht gekommen und hat mir geholfen etwas zu machen, er hat mir einfach ein bisschen auf die Sprünge geholfen und einfach nur geredet und einfach durch seine Art, wie er wahrscheinlich mit den Leuten redet, ist dann einfach der Knoten irgendwann aufgegangen“ (Bm, Z. 208).
- „Ich denke schon, dass die Rückmeldungen des Lehrmeisters sinnvoll sind, doch, weil dann weiss man wirklich, woran man ist und was man vielleicht verbessern könnte, und wo man so bleiben kann, wie man ist und ich denke schon, dass es viel bringt, wenn man das wirklich macht“ (Z. 458).
- „Wir werden im März anfangen mit ihm zu besprechen, was wir nach der Lehrabschlussprüfung machen und ob wir eine Stelle bekommen, ich denke, das wird er mit uns machen, da hilft er uns“ (Em, Z. 313).

Erfahrungen der Hilfe zur Selbsthilfe mit positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen wirken sich enorm begünstigend auf die Entwicklung des Kompetenzbewusstseins aus. Die Jugendlichen gewinnen die Sicherheit, dass sie zunehmend eigenständig Veränderungen in ihrem Leben vornehmen können, ohne auf Hilfe von aussen angewiesen zu sein.

- „Also ich bin sicher selbstständiger geworden, ich habe auch mehr Selbstvertrauen bekommen, ich bin auch lockerer geworden, also nicht so wie früher - also früher bin

*ich wegen jeder Kleinigkeit rot geworden und heute eigentlich nicht mehr” (Fw, Z. 516).*

### ***Erfolgreiches Coaching setzt eine tragfähige Beziehung zwischen Ausbilder und Auszubildenden voraus***

Jugendliche haben eine sehr genaue Vorstellung davon, wie eine tragfähige und gute Beziehung zu einer ausbildenden Person zu sein hat. Grundlage ist für alle Auszubildenden ohne Ausnahme grosses Vertrauen in ihren Coach. Diese Vertrauensgrundlage gilt es im Coachingprozess zu erarbeiten. Erst, wenn Auszubildende voll vertrauen können, sind sie bereit, sich zu öffnen und von sich zu erzählen. Eine dafür wichtige Voraussetzung auf Seiten des Coach ist eine nicht wertende Grundhaltung, die vorurteilslos ermöglicht, den Jugendlichen zuzuhören. Dabei muss mit der Tatsache sensibel umgegangen werden, dass sich der Jugendliche in den meisten Fällen in einem Abhängigkeitsverhältnis zum Coach befindet, wenn diesem auch die Rolle der ausbildenden Person zukommt. Coachees fühlen sich dann angenommen und verstanden, wenn die Haltung ihm bzw. ihr gegenüber positiv und offen ist. Offenheit und Wertschätzung für die bisherigen Problembewältigungsversuche der Jugendlichen werden wahrgenommen und als bedeutsam für die Qualität der Beziehung bezeichnet. Geschätzt wird Ehrlichkeit, Hilfsbereitschaft, Aufmerksamkeit (auch bezüglich dem psychischen Wohlergehen), das Zeigen von Interesse für die Bedürfnisse der Auszubildenden und Diskussionen.

- *„Ich würde sagen, dass sich eher etwas im Zwischenmenschlichen verändert hat, im Verständnis für uns selbst, das ist besser geworden” (Cm, Z. 153).....„Das Zwischenmenschliche hat sich verbessert, ich finde es besser als vorher, dass ich egal mit was zu ihm gehen kann, das Vertrauen hat sich sozusagen verändert“ (Cm, Z. 157).*
- *„Er gibt sich wirklich Mühe” (Dm, Z. 116); „Er redet mit uns und fragt immer” (Dm, Z. 129); „Also er macht es einfach gut, er fragt immer, ihn interessiert, was wir machen, und das finde ich gut” (Em, Z. 245).*
- *„Ich finde es eine gute Sache, was ihr da mit unseren Lehrmeistern macht, weil ich denke, es ist wichtig, dass überall das Zwischenmenschliche besser wird” (Cm, Z. 431).*

Die Aufgabe eines Coach besteht darin, den Coachee mit Fragen zu konfrontieren, um auf diese Weise auf Themen zu stossen, die diskutiert werden können. Dabei können auch unangenehme Aspekte zum Thema werden, die mit Unsicherheit und Angst besetzt sind. Oft werden diese Bereiche von Jugendlichen weniger gerne angesprochen, können aber bei Vorhandensein der notwendigen Beziehungsqualität zum Gegenstand eines Coachinggesprächs werden. Ähnliches gilt für die Annahme von Kritik bzw. die Verarbeitung kritischer Äusserungen. Jugendliche werden über Coaching insofern fähig, mit Kritik oder auch Feedback umzugehen, als keine Herabsetzung ihrer Person mit dieser Kritik verbunden ist. Konstruktive Rückmeldungen zu geben muss zum Kompetenzrepertoire von Ausbildungsverantwortlichen gehören, wenn ihnen eine gute Beziehung zu den Lernenden wichtig ist.

- *„Ich denke, ich habe gelernt abzuschätzen, mit welcher Kritik ich überhaupt umgehen muss und welche Kritik mir egal sein kann, und seitdem ich das beurteilen kann, kann ich eigentlich auch gut mit Kritik umgehen, weil ich auch weiss, dass sie nicht böse gemeint ist, sondern sie zu meinem Guten ist” (Cm, Z. 392).*

- „Also er kann mich auch sonst motivieren, also ohne solche Sachen, er kann mich auch einfach mit Worten motivieren, dann sagt er ‘ja sie Frau Fw kommen sie, machen sie weiter’” (Fw, Z. 279).

Ein weiterer Bestandteil, um eine tragfähige Beziehung zu erlangen, ist der kollegiale Umgang mit dem Coach, auf den alle befragten Jugendlichen hinweisen. Geschätzt wird ein Mitspracherecht in allen Entscheidungen, die den Auszubildenden betreffen. Das erhöht massgeblich die Motivation. Es ist wichtig, dass sich der Coach ausserhalb des Coaching-settings und des Arbeitsverhältnisses auch einmal kollegial zeigt, d.h. in Situationen mit dem Auszubildenden verkehrt, in denen Scherze erlaubt sind und gelacht wird. Dabei möchten die Jugendlichen die Autorität jedoch stets gewahrt sehen.

- „Er hat halt einfach gemeint, ich müsse mich beeilen und dann habe ich einfach geschmunzelt und dann hat er gemeint, ja, es [die Arbeit] sollte schon bald fertig werden“ (Cm, Z. 365).
- „Aber zu mir ist er einfach anders“ (Fw, Z. 169). „Seit dem Lehrgang hat sich seine Umgangsform verändert“ (Fw, Z. 153).

### ***Der Coach ist ein Vorbild für den Auszubildenden***

Alle Interviews ergeben, dass der Coach für die Auszubildenden eine Vorbildfunktion hat. An seinem Modell werden Verhaltensweisen und Problemlösestrategien gelernt. Erst wenn sich der Coach selbst sozial kompetent zeigt, können Sozialkompetenzen gefördert werden. Dazu gehört eine gewisse Transparenz und Berechenbarkeit in der Handlungsweise. Ein respektvolles Verhalten gegenüber dem Lehrmeister bzw. der Lehrperson ist für alle interviewten Personen von grossem Wert. Dazu muss ihnen der Coach genauso eine wertschätzende und respektvolle Haltung entgegenbringen und sie entsprechend behandeln. Trotz dem Wunsch nach Kollegialität, wollen die Jugendlichen Ausbildungsverantwortliche, die für sie Respektspersonen sind. Damit meinen sie Personen, die ihnen über klare Arbeitsaufträge und das Setzen von Grenzen Halt und Klarheit vermitteln. Diese Fähigkeit muss ein guter Coach mitbringen. Sein Verhalten muss verständlich und nachvollziehbar sein.

- „Er ist auch selbstsicherer geworden, also dass er besser weiss, ja ich mache das jetzt nicht falsch“ (Fw, Z. 156) ... „Er war am Anfang auch noch ziemlich nervös“ (Fw, Z. 158).

### ***Eine Voraussetzung für eine optimale Entwicklung und einen ungestörten Lernprozess bildet ein positives Lernklima***

Diese Bedingung zeigte sich in allen Interviews. Die Leistungsfähigkeit der Jugendlichen hängt stark mit dem psychischen Wohlbefinden zusammen, das mitunter davon abhängt, wie wohl sich die Auszubildenden an ihrem Arbeitsplatz fühlen. Wenn es ihnen psychisch schlecht geht, hat das Auswirkungen auf die Qualität der Arbeitsleistung. Die Jugendlichen sind sich durchaus bewusst, dass ihnen eine Form der Unterstützung zukommt, die andere Auszubildende nicht zur Verfügung haben.

- „Weil ich ja schulisch ein paar Probleme habe, und jetzt kann ich jeden Freitag Morgen mit ihm zusammen für die Schule lernen und das kann, glaube ich, sonst bei mir in der Klasse mit dem Werkstattchef niemand“ (Cm, Z. 123).

### ***Unterstützung der Auszubildenden durch die Möglichkeit, auch private Dinge mit dem Coach besprechen zu können***

Belastende Privatangelegenheiten, die das psychische Wohlbefinden beeinträchtigen, können in der Folge die Leistungsfähigkeit beeinträchtigen. Schon allein das Wissen um die Möglichkeit im Bedarfsfall mit dem Coach private Dinge besprechen zu können, wird als Unterstützung empfunden. Der Coachee muss fühlen, dass er/sie in seinen/ihren Bedürfnissen ernst genommen und verstanden wird.

- „Wenn ich irgendein privates Problem habe und die Arbeit darunter leidet, dann sage ich es ihm natürlich“ (Cm, Z. 34).

### ***Eine Voraussetzung zum Coaching ist das Schaffen von Raum und Zeitgefässen***

Eine strukturelle Bedingung fürs Coaching sind geeignete Orte für die Gespräche und regelmässige Gesprächsmöglichkeiten. Jugendliche brauchen konkrete und kommunizierte Gesprächsangebote. Sie kommen eher selten von sich aus und bitten um ein Gespräch, weshalb die Bekanntgabe von Gesprächszeiten und –orten sehr wichtig ist.

## **7.4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Aus den Interviewauswertungen können folgende Thesen abgeleitet werden (vgl. Tab. 30):

**Tabelle 30: Thesen aus der Untersuchung (vgl. Antweiler 2006, S. 98).**

<b>These 1:</b> Zentral für eine tragfähige Beziehung ist, dass der Coach echtes Interesse am Wohlergehen des Auszubildenden zeigt.	Bm, Cm, Dm/Em, Fw
<b>These 2:</b> Das Vertrauen zum Ausbilder wird gefördert, wenn dieser die Hierarchien auch einmal beiseite lässt und mit dem Auszubildenden auf kollegialer Ebene verkehrt.	Bm, Cm, Dm/Em, Fw
<b>These 3:</b> Wenn der Ausbilder Vertrauen in die Fähigkeiten und Fertigkeiten seines Auszubildenden setzt, überträgt sich dies auf den Auszubildenden.	Bm, Cm, Fw
<b>These 4:</b> Es dauert eine gewisse Zeit, damit Vertrauen zum Coach und eine tragfähige Beziehung entstehen kann.	Dm/Em
<b>These 5:</b> Wird die Beziehung zum Lehrmeister positiv eingeschätzt, kann der Auszubildende auch negative Kritik zulassen. Wichtig in der Annahme von Kritik ist Begründung und Transparenz. Vertrauen in den Lehrmeister bewirkt, dass der Auszubildende weiss, dass keine destruktive Kritik geübt wird, sondern Kritik berechtigt ist und zum Lernprozess dazu gehört.	Bm, Cm, Fw
<b>These 6:</b> Ein Coach, der gleichzeitig Ausbilder ist, sollte verschiedene ‚Rollen‘ integrieren können. Je nach Situation ist er Vorgesetzter, der Normen vorgibt, oder ein Freund, dem sich der Auszubildende anvertrauen kann.	Bm, Cm, Dm/Em, Fw
<b>These 7:</b> Ein positives Betriebsklima bildet mit eine Voraussetzung für einen erfolgreichen Abschluss.	Bm, Cm
<b>These 8:</b> Die Erfahrung, vom Coach in seinen Gedanken nachvollzogen zu werden, stellt eine wichtige Bestätigung für die Eigenwahrnehmung dar.	Bm, Cm, Fw

<b>These 9:</b> Zur Ausbildung von eigenen Problemlösestrategien braucht es die Anwesenheit des Coach. Dieser muss jeder Zeit für Fragen ansprechbar sein.	Bm, Cm, Fw
<b>These 10:</b> Je selbstsicherer der Coach in seinem Auftreten ist, desto mehr nimmt die Qualität der Beziehung zu.	Fw
<b>These 11:</b> Für Coaching-Gespräche sollte ein begrenzter Zeitrahmen festgelegt werden, da mit der Gesprächsdauer die Motivation sinken kann.	Fw
<b>These 12:</b> Die Motivation von Auszubildenden ist ein wechselnder Zustand und sollte immer wieder aufs Neue gefördert werden.	Fw
<b>These 13:</b> Erfolgreiche Coaching-Gespräche wirken motivierend, denn die Jugendlichen fühlen sich verstanden und in ihren Anliegen ernst genommen.	Bm, Cm, Fw

Die Qualität der Begegnung mit den Jugendlichen veränderte sich über die zwei Forschungsjahre hinweg: Die Ernsthaftigkeit mit der sich die Jugendlichen mit sich selber und ihrer Zukunft auseinander setzten stetig zunahm. Sie waren sich zum Zeitpunkt der letzten Befragung, also kurz vor ihrem Übertritt in eine weiterführende Ausbildung oder ins Erwerbsleben, äusserst klar über ihre Zukunftspläne. Sie waren davon überzeugt, dass sich ihr Einsatz in den vergangenen zwei Ausbildungsjahren gelohnt hat, und dass sie damit eine gute Grundlage für ihr Berufsleben gelegt hatten. Die Frage, was die Auszubildenden an ihren Coaches schätzen, war für alle schwer zu beantworten. Trotzdem liessen sich aus den vielen Statements, Kommentaren, Rückmeldungen und Interviewdaten der Jugendlichen die folgenden Rückschlüsse ziehen:

1. Die Grundlage, damit ein Auszubildender motiviert mitarbeitet und sich seinen Problemen stellt, ist eine tragfähige Beziehung zwischen dem Ausbildungsverantwortlichen und dem Auszubildenden. Die grosse Mehrheit der Befragten hatte das Bedürfnis auch über private Dinge mit dem Ausbildner zu sprechen und sich persönlich mitzuteilen. Die Grundlage für eine solche Beziehung ist „Vertrauen“. Für die Auszubildenden hängt ihre Leistung in der Schule oder am Arbeitsort stark mit ihrem persönlichen Befinden zusammen.
2. Dieses Vertrauen wird über ein bestimmtes Verhalten und eine dahinter liegende Haltung geschaffen: Die ausbildende Person sollte in ihrem Verhalten berechenbar und transparent sein. Geschätzt werden Ehrlichkeit, Hilfsbereitschaft, Aufmerksamkeit (auch in Bezug auf das psychische Wohlbefinden), Interesse für die Bedürfnisse der Auszubildenden, Diskussionen, etc. Der Coachee muss fühlen, dass er in seinen Bedürfnissen ernst genommen und verstanden wird. Geschätzt wird ein Mitspracherecht in allen Entscheidungen, die den Auszubildenden betreffen, was die Motivation der Jugendlichen massgeblich erhöht.
3. Es müssen Möglichkeiten (Raum und Zeit) gegeben sein, um sich an die Ausbildungsverantwortlichen wenden zu können. Alleine schon die Möglichkeit dazu wirkt auf viele Jugendliche beruhigend.
4. Die Lernenden spüren, wenn die Coaches an ihre Fähigkeiten glauben und überzeugt sind, dass sie ihre Ausbildung schaffen. Das stärkt ihr Selbstvertrauen.

Die Coachinginterventionen haben zu der hohen Zufriedenheit der Auszubildenden sowohl mit sich selbst als auch mit ihren AusbilderInnen beigetragen. Wie aus den Ergebnissen her-



vorgeht, reagieren die Auszubildenden ohne Ausnahme positiv auf die Art und Weise wie ihre Coaches mit ihnen umgehen. Dieser Umgang stellt für die Auszubildenden gewissermaßen die Basis dar, um eine gute Beziehung zu ihrem Ausbildungsverantwortlichen aufzubauen. Die Jugendlichen haben eine genaue Vorstellung davon, wie eine optimale und tragfähige Beziehung zwischen AusbilderIn und Auszubildendem auszusehen hat, um sich unterstützt zu fühlen und lernen zu können. Alle Elemente, die in diesem Zusammenhang zur Sprache kommen, entsprechen der, im Rahmen des Coachingkonzepts, vermittelten Philosophie und dem dahinterliegenden humanistischen Menschenbild. Die Methoden und Techniken dienen der Strukturierung der Gespräche und der Gestaltung des Beziehung schaffenden Settings. Coaching ist dabei ein Instrument der Gesprächsführung - eine Methode, um die Auszubildenden in ihren Bedürfnissen zu erreichen und optimal auf sie einzugehen.

## **TEIL VII.: DISKUSSION DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE**

Die Fragestellungen an den Forschungsgegenstand (Coaching in der Berufsbildung) wurden auf zwei Ebenen entwickelt (vgl. S. 12f.):

1. In Bezug auf die von Coaching betroffenen Personen in den berufsbildenden Institutionen und Lehrbetrieben mit der Leitfrage, wie und mit welchen Ergebnissen Probleme, die sich im Ausbildungsalltag stellen, durch Coaching bewältigt werden?
2. In Bezug auf den Übergangsprozess der Jugendlichen von der Berufslehre ins Erwerbsleben mit der Leitfrage, inwiefern Coaching im Bildungsbereich die berufliche Integration von Jugendlichen fördert?

Die praxisnahen Ergebnisse der Ebene I mit Blick auf Coaching als *interventive Massnahme in verschiedenen Berufsbildungskontexten* (Lehrbetrieb, Berufsfachschule, Berufswahlschule) werden in Kapitel 8.1-8.4 diskutiert.

### **Fragestellungen:**

Inwiefern gelingt es den praktisch Tätigen, mit dem in der Ausbildungspraxis eingesetzten Coachingkonzept die Ressourcen aller beteiligten Personen, ob Coach, Coachee oder Berufsbildungspartner, so zu stärken, dass sich:

- a) sowohl die Ausbildungsverantwortlichen in der Bewältigung ihres Berufsalltages unterstützt sehen
- b) als auch die Jugendlichen sich in Bezug auf ihre persönlichen und fachlichen Veränderungen (Lern- und Ausbildungserfolg) positiv beschreiben?

Erkenntnisse in Bezug auf Fragen nach dem berufsintegrativen Beitrag von Coaching in Ausmass und Qualität und in Bezug auf die Entwicklung der dafür notwendigen Kompetenzen (Ebene II) werden in Kapitel 9 diskutiert.

### **Fragestellungen:**

Inwiefern fördert Coaching im Bildungsbereich die berufliche Integration von Jugendlichen:

- a) Welche durch die Coachingweiterbildung erworbenen Kompetenzen fördern auf Seiten der Ausbildenden exklusionsvermeidendes Verhalten und unterstützen die Jugendlichen im Transitionsprozess?
- b) Welche Leistungsbarrieren auf Seiten der Jugendlichen werden im Coaching erfolgreich bearbeitet?

Vor dem Hintergrund der Ergebnisdiskussion und basierend auf Überlegungen zu situationsübergreifenden Haltungen, Strategien, Verhaltensmustern und mentalen Modellen, die sich aus der Coachingpraxis ableiten lassen, werden in Kapitel 10 Konturen einer Coachingrahmentheorie vorgestellt.

## 8. Diskussion und Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die Fragestellungen zur Coachingpraxis im weitesten Sinne diskutiert. Kapitel 8.5 dient einer kritischen Reflexion des Forschungsvorgehens.

### 8.1 Coachingpraxis

Fragestellung I: Welche Coachingpraxen etablieren sich in den verschiedenen Ausbildungskontexten, welche Schwerpunkte werden gesetzt und welche Coachingmodelle lassen sich daraus ableiten?

Die folgende Synopse beschreibt die Modellkomponenten und Merkmale der verschiedenen Coachingpraxen im Überblick. Daran wird der massgebliche Einfluss der Rahmenbedingungen auf Profil, Ausgestaltung und Etablierung der jeweiligen Coachingpraxis deutlich.

**Tabelle 31: Synopse der Modellkomponenten des praktizierten Coaching in den untersuchten Ausbildungskontexten.**

Coaching-Kontext	Berufsschule	Berufswahlschule	Lehrbetrieb	Professionelle Initiativen
<b>Modellkomponenten</b>				
<b>Einschätzungen der Coaches</b>	<p>“Coaching bietet keine Vorschriften, sondern leistet dem Jugendlichen Motivation, Unterstützung und Support zur Erreichung selbstgesetzter Ziele.”</p> <p>“In der Coaching-Rolle sage ich nicht was zu tun ist, sondern entdecke wo mein Gegenüber steht und wo es hinwill.”</p>	<p>“Coaching braucht Raum, damit Beziehung entstehen kann. “</p> <p>„Coaching geht für mich über all das, was Pädagogisches bietet, hinaus.“</p>	<p>“Die Weiterbildung zum Coach hat dazu geführt die eigenen Grenzen zu erkennen.”</p> <p>„Ich habe gelernt anders auf meinen Lehrling zuzugehen – die Weiterbildung zum Coach hat mir persönlich etwas gebracht.“</p> <p>„Der alte, harte Führungsstil und Coaching sind von derselben Person nicht zu vertreten.“</p>	<p>„Der Nutzen im Verhältnis zum Aufwand ist sehr hoch: Ein Jugendlicher hatte innerhalb einer Stunde ein Bild seiner Situation und hat dadurch innert kurzer Zeit viel Ordnung in sein Leben gebracht!“</p> <p>“Oft erlebe ich Jugendliche als grenzenlos. Im Coaching entdecken und suchen wir gemeinsame Grenzen.“</p>
<b>Definition: Coaching</b>	... eine Grundlage für die individuelle, fachspezifische und ressourcenorientierte Lernförderung.	... ein Instrument der Berufsintegration, zur Bewältigung von Laufbahnanforderungen sowie zur Krisenintervention.	... ein Führungsinstrument und –stil in Krisensituationen und zur Personalentwicklung.	... eine handlungs-, aktions- und lösungsorientierte Beratungsform im Netzwerk der Berufsbildungspartner.
<b>Indikation</b>	<p>Coaching unterstützt Jugendliche, die in ihrer Lernmotivation und Selbständigkeit zu fördern sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sachen klären,</li> <li>- Ideen generieren,</li> <li>- Handlungsbereitschaft wecken und</li> <li>- Lernziele konkretisieren,</li> </ul>	<p>Coaching stützt und begleitet Jugendliche, die in ihren Ressourcen zu aktivieren und in ihren Kompetenzen zu fördern sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstfindung</li> <li>- Selbstbehauptung</li> <li>- Einhaltung von disziplinarischen Themen wie Pünktlichkeit und regelmässiges Er-</li> </ul>	<p>Coaching fördert die Jugendlichen, wenn:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die Entwicklung von Selbständigkeit und</li> <li>- die Übernahme von Eigenverantwortung im Beruf sowie</li> <li>- die Verbesserung der Leistungs- und der Arbeitshaltung im Zentrum steht.</li> </ul>	<p>Coaching unterstützt die Jugendlichen beim:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufbau des Selbstbewusstseins über das Finden einer Lehrstelle</li> <li>- Einstieg in die Berufsausbildung.</li> <li>- konfliktlösenden Begleiten der Jugendlichen während der Lehrzeit.</li> <li>- Vorbeugen von Lehrabbrüchen durch Stabi-</li> </ul>

	damit sie Lernen als lustvoll erleben können und eine Entwicklung zum Erwachsenenverhalten hin stattfinden kann.	scheinen		lisierung, Motivierung, Stärkung des Durchhaltewillens - Übergang von der Anlehre ins Berufsfeld.
<b>Form</b>	Coaching findet im Rahmen der bisherigen Betreuung und Förderung zu definierten Gesprächszeiten statt oder es wird spontan, kurzfristig und punktuell interveniert.  Das Coaching erfolgt freiwillig und ausserhalb der Schulzeit, um individuelle Lernziele abzuklären.  Zur Förderung der Eigenverantwortung werden Lernjournale eingesetzt.	Coaching-Gespräche finden mehrheitlich in kurzfristig vereinbarten Gefässen, punktuell und ausserhalb der Unterrichtszeit statt (zeitliche und räumliche Ressourcen sind stets knapp). Es wird Wert auf die Vernetzung der verschiedenen Parteien gelegt (Coaching am runden Tisch). Bei Kriseninterventionen geht die Initiative vom Coach aus.	Coaching-Gespräche sind mehrheitlich spontane Interventionen. Die Häufigkeit und Dauer des Coachings variiert. Es gilt das Prinzip der Freiwilligkeit und der Eigenverantwortung.	Die Coachingintervention ist eine Form externer Unterstützung mit Kontraktvereinbarung, die primär punktuell und in kurzfristig vereinbarten Gefässen stattfindet: - Die Jugendlichen melden sich selbst zu einem Gespräch oder - sie gelangen über die Eltern, Jugendsekretariate und –anwaltschaft oder über die Betriebe, Berufsberatung sowie die Berufsschulen zum Coaching.
<b>Rolle</b>	Die Rollenbeziehung zwischen Coach und dem/der Jugendlichen ist primär eine institutionelle und wird als Erweiterung der Lehrpersonenrolle erlebt. Durch eine klare Definition des jeweiligen Settings (Unterricht/Coaching) und die Deklaration der entsprechenden Rolle können Rollenkonflikte vermieden werden. Ein tragendes Beziehungselement ist das Vertrauensverhältnis zwischen Coach und dem/der Jugendlichen.	Die Coaches der BWS erleben sich im Coaching als partnerschaftliches Gegenüber der/des Jugendlichen. Das Coaching wird als Teil der Lehrerrolle erlebt, was zu einer Rollenverschmelzung führen kann. Vor allem in Krisensituationen wird die Ambivalenz der unterstützenden Rolle als Coach zur bewertenden Rolle als Lehrperson erlebt mit teilweise schwierigen Folgen für das Vertrauensverhältnis zum Jugendlichen.	Die Coachinghaltung und ein harter Führungsstil vertragen sich nicht. Das kollegiale Miteinander steht im Vordergrund.	Die Rollenbeziehung ist professioneller Natur und stützt sich auf die Kontraktvereinbarung.  Der Coach steuert den Prozess und die Koordination bei Kontakten zu Berufsschulen, LehrmeisterInnen, den sozialen Institutionen und finanzierenden Stellen. <sup>73</sup>
<b>Inhalte</b>	Die Fragestellungen im Coaching organisieren sich entlang der Entwicklung der Eigeninitiative mit dem Ziel des Übertritts von der Anlehre zur Lehre. Themen wie: - Passivität, - Gleichgültigkeit, - Aktiv werden und - das Verfolgen von Zielen werden	Im Coachingprozess soll sich der Schüler vorerst seiner Eigenverantwortlichkeit zur Zielerreichung bewusst werden. Themen sind: - Förderung der Selbstkompetenz - Disziplinarische Themen - Infrastruktur der BWS nutzen lernen - Ausarbeitung des Lern- und Arbeitskontraktes - Stellenfindung und die Behauptung am	Themen kommen oft nicht von allein. Es bedarf des Anstosses vom Lehrmeister als Coach, wobei die vertrauensvolle Beziehung hilft. Im Zentrum stehen: - schulische Probleme - Schwächen im Bereich des Lernens und der Auffassungsgabe am Arbeitsplatz - Aktuelles - Schulberichte	Im Zentrum stehen Themen wie: - Probleme vor, während und beim Abbruch der Lehre - Unsicherheit bei der Berufswahl - Gespräch mit dem Lehrmeister - Probleme mit Eltern - allgemeine Rat- und Orientierungslosigkeit - fehlende Anerkennung bei der Arbeit - Lebensprobleme, die oft grösser als die

<sup>73</sup> Neben Gemeinsamkeiten zeigen sich bei den externen Initiativen auch Unterschiede in den Coachingformen:

<b>Professionelle Initiative III</b>	<b>Professionelle Initiative I</b>	<b>Professionelle Initiative II</b>
Coachingkontakte mit Coachees und Lehrmeister finden meist monatlich statt und verlaufen je nach Fall unterschiedlich. Die Schritte sind in der Regel: 1. Einzelcoaching oder Treffen mit dem Lehrmeister, 2. Zusammenarbeitsvereinbarungen und 3. Finanzierung. In regelmässigen zeitlichen Abständen wird ein Einzel- oder Gruppencoaching durchgeführt. Dabei können weitere Partner wie Lehrmeister, Eltern und Berufsschule miteinbezogen werden. <b>Rolle:</b> Rollenvielfalt bezogen auf die unterschiedlichen Ansprechpartner: In jedem Kontext ist die Rolle weitgehend konturiert und geklärt.	Coaching verläuft nach dem Gebot der Vertraulichkeit und Freiwilligkeit und an einem Ort, an dem der Coachee unerkannt bleiben kann. <b>Rolle:</b> Rollenambivalenz: Als Coach muss ich zugleich die „Gute“ als auch die „Harte“ sein.	Im ersten Lehrjahr wird unter Coaching eher Potenzialentwicklung verstanden. Die Entwicklungsschritte bauen auf dem Info-Gespräch mit dem Lehrmeister, der Kontaktierung des Coachees und dem Treffen im Netzwerk auf. Wenn nötig ist auch sofortige Krisenintervention möglich. <b>Rolle:</b> Multirollenmodell: Der Coach ist Trainer, Ermunterer, Herausforderer aber auch Einmischer ohne Entscheidungsmacht und Anbieter von therapeutischen und pädagogischen Beziehungsstrukturen.

	<p>darin erarbeitet.</p> <p>Coaching kann die Aufdeckung von inneren Beweggründen des Handelns und die Bearbeitung von Unklarheiten zum Gegenstand haben, was zu einer besseren Umsetzung von anstehenden Entscheidungen beiträgt.</p>	<p>Arbeitsplatz</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alltagsthemen</li> </ul> <p>Zu Sitzungen am runden Tisch können auch weitere Personen beigezogen werden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teamgespräche</li> </ul>	<p>Schulprobleme sind</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gelingende Berufsausbildung und Weiterbildung</li> <li>- Einhalten von Regeln am Arbeitsplatz (z.B. kontinuierliches Erscheinen)</li> <li>- Stärkung des Durchhaltewillens und</li> <li>- die Intervention bei Langeweile.</li> </ul>
<b>Wirkung</b>	<p>Die Wirkung wird hauptsächlich in der Aktivierung der Jugendlichen, ihrer Stabilisierung und Motivation sowie dem gesteigerten Ausbildungserfolg gesehen, d.h.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entdeckung des Eigenpotenzials</li> <li>- Wille zur Leistungssteigerung,</li> <li>- Motivation zur Eigenaktivität und</li> <li>- Haltung der Offenheit gegenüber Neuerungen</li> <li>- ev. Besuch einer weiterführenden Ausbildung</li> </ul>	<p>Die primären Wirkungen der Coachingintervention sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die Berufsintegration,</li> <li>- kurzfristige Effekte aufgrund von Klärungsprozessen</li> <li>- längerfristige Entwicklungen aufgrund der Entwicklung von Selbstbewusstsein und Aktivierung des/der Jugendlichen.</li> </ul> <p>Vielfach sind der breiteren Wirkung institutionelle Grenzen gesetzt. Am erfolgreichsten ist der Coachingprozess, wenn die Vernetzung der verschiedenen Parteien gelingt.</p>	<p>Der allgemeine Nutzen wird:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bei der Motivation der Jugendlichen und deren</li> <li>- Leistungssteigerung am Arbeitsplatz gesehen.</li> <li>- Coaching stärkt die Beziehungsebene, d.h. den Umgang untereinander, -&gt; das Zusammengehörigkeitsgefühl wird dadurch intensiver.</li> </ul> <p>Dies schafft die Voraussetzung für einen nachhaltigen Einfluss einer kontinuierlichen Begleitung.</p>	<p>Allgemeine Wirkungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stabilisierung und</li> <li>- gesteigerte Motivation der Jugendlichen</li> <li>- höhere Leistungen am Arbeitsplatz</li> <li>- erleichterter Übergang ins Berufsleben.</li> <li>- Steigerung des Durchhaltevermögens</li> <li>- Besserer Lernerfolg aufgrund der Stabilisierung und Entwicklung der Persönlichkeit</li> <li>- abnehmende Zahl der Klagen und Probleme aus den Lehrbetrieben</li> <li>- hohe Erfolgsquote bzgl. Lehrabschluss</li> </ul>
<b>Aufwand / Nutzen</b>	<p>Die anfänglich höheren Kosten zahlen sich langfristig als Investition für die Zukunft aus (die laufenden Kosten sind gering, 2 Jahresstunden / Lehrling). Das Selbstvertrauen der Schülerinnen wird nachhaltig gestärkt.</p>	<p>Die kosten- und ausbildungsmässige Investition hat sich gelohnt, obwohl die Frage der Tiefenwirkung des eigentlichen Nutzens ungeklärt bleibt.</p> <p>Festzuhalten ist auf der Seite der Lehrpersonen mehr Freude an der Arbeit und auf der Seite der Jugendlichen eine deutliche Chancenverbesserung.</p>	<p>Das Kosten-Nutzen-Verhältnis lässt sich schwer festmachen. Sicher kann der Aufwand für das Coaching Folgekosten verhindern (z.B. Personalrecruitment nach Entlassung). Ein Nutzen besteht auch in den positiven Wirkungen auf das gesamte Team.</p>	<p>Mit einem gezielten Aufwand kann hohe Nachhaltigkeit erreicht werden. Die Erfolgsbilanz ist hoch (85-90%). Coaching kann als präventive Intervention verstanden werden, deren Nutzen sich in der erfolgreichen Begleitung der Jugendlichen und ihrer beruflichen Integration zeigt.</p>
<b>Ausblick: Wünsche und Anregungen</b>	<p>Coaching soll ein anerkannter Bereich des Schulalltags werden, d.h.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sicherung von räumlichen und zeitlichen Gefässen zur Durchführung der Coachinggespräche,</li> <li>- finanzielle Ressourcen und</li> <li>- die Möglichkeit der Weiterbildung der Coaches</li> </ul>	<p>Im Auge behalten werden muss:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die Dringlichkeit der finanziellen und zeitlichen Ressourcen</li> <li>- die Notwendigkeit der Professionalisierung der Lehrpersonen im Bereich Coaching sowie</li> <li>- der regelmässigen Fallberatungen (Supervision, kollegiales Teamcoaching, Erfahrungsaustausch)</li> </ul>	<p>Anzustreben ist:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die institutionelle Verankerung und Festschreibung der bislang informell gehaltenen Coaching-Unterstützung</li> <li>- die Vernetzung der Coaching-Initiativen auf lokaler Ebene</li> <li>- die Sensibilisierung der Berufsverbände für die Thematik</li> </ul>	<p>Professionelle Initiative III</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gesamtkonzept zur Etablierung von Coaching</li> <li>- Angliederung von Coaching im Berufsschulfeld (Berufsschulsozialarbeit), bessere Vernetzung</li> <li>- Klarheit und Entlastung in der Finanzierung</li> </ul> <p>Professionelle Initiative I</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausbau der Beratungskultur</li> <li>- Förderung des Coachingverständnisses mit stärkerer Ausrichtung auf die präventive Funktion hin</li> <li>- Stärkerer Einbezug der Lehrmeister und Lehrpersonen</li> </ul> <p>Professionelle Initiative II</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- finanzielle Absicherung des Projekts</li> <li>- Institutionalisierung der Strukturen</li> </ul>

## 8.2 Coachingkompetenzen

Fragestellung II: Welchen Kompetenzgrad schreiben die Ausbildungsverantwortlichen ihrer Coachingarbeit zu und wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen Kompetenzselbstbild der Coaches und dem Coaching-Feedback durch die gecoachten Jugendlichen? Welche Techniken und Verfahren lassen sich beim Coaching von Jugendlichen wirkungsvoll einsetzen und unterstützen die professionellen Akteure massgeblich in ihrer Ausbildungsarbeit?

### *Grösste Herausforderung*

Die grösste Herausforderung erkennen die Coaches im Bereich des *dialogzentrierten Vorgehens*, das die Veränderungsprozesse einleitet und die Jugendlichen auf die selbständige Organisation und Umsetzung der Aufgaben vorbereitet. Hier werden Ziele gesetzt und Visionen erfragt sowie Entwicklungs- und Wandlungsprozesse initiiert. Auch das Einsetzen verschiedener Fragetypen<sup>74</sup> braucht nach den Befragten viel Übung.

### *Beste Praxis*

Am besten gelingt das *personzentrierte Vorgehen*, welches sich im empathischen, wertschätzenden und kongruenten Verhalten gegenüber den Coachees zeigt, das Eintreten in die Wahrnehmungswelt der Jugendlichen ermöglicht und versucht, diese zu verstehen. Dazu gehört auch das transparente Mitteilen eigener Gedanken und Gefühle gegenüber dem bzw. der Gecoachten.

### *Coachingqualität*

Die Coaches schreiben sich nach einem Jahr Coachingpraxis insgesamt gute bis sehr gute Coachingkompetenzen zu. Dieses Niveau wird auch von den gecoachten Jugendlichen weitgehend bestätigt, was auf die Praktikabilität des Coaching und den Transfererfolg des Qualifizierungskonzepts verweist.

### *Techniken und Verfahren*

Die im Coachinglehrgang vermittelten Techniken, Methoden, Theorien und Haltungen sind in der Ausbildungspraxis einsetzbar und brauchbar. Die Coaches bekunden dies, in dem sie eine starke Unterstützung im Bereich der Alltagsbewältigung durch Coaching wahrnehmen und folgende Leitsätze, Haltungen und Techniken als besonders adäquat und wirksam einsetzbar benennen:

- Die Gesprächsführung nach GROW (vgl. Whitmore 1995);
- Wissen zum Thema Stressbewältigung;
- Zielvereinbarungen treffen;
- Fragetechniken einsetzen;
- Aktives Zuhören;
- Fragen statt sagen;
- Feedback geben;
- (Zeit-)Räume schaffen;
- Wissen über Veränderungsmanagement, Chaostheorie und systemisches Handeln;
- Erhöhte Wertschätzung (ermutigen statt ermahnen);

---

<sup>74</sup> Fragen nach Daten und Fakten, Fragen nach der inneren Befindlichkeit, Fragen nach Verhaltensweisen und Mustern, Kontextfragen, Unterscheidungsfragen, Zirkuläre Fragen, Hypothetische Fragen, zukunftsorientierte Fragen (in Anlehnung an Bürki 2001, S. 16).

- Echtheit und Kongruenz gegenüber den Lernenden;
- Stärken fördern (Haltung).

### *Coachingqualifikation*

Die Befragten sind sowohl mit den Inhalten der Coachingqualifikation als auch mit der Organisation der Weiterbildung und der Vermittlung der Inhalte sehr zufrieden. Sie äussern aber auch den Wunsch nach mehr Zeit für gruppenspezifische Prozesse, um die Coachingpraxis an Fallbeispielen zu trainieren. Die Supervision wurde von allen Teilnehmenden als massgebliche Unterstützung im persönlichen Lernprozess erlebt und wird als Form der Praxisbegleitung auch nach Abschluss der Ausbildung empfohlen. Die Entwicklung relevanter Teilkompetenzen wie Selbst- und Beziehungskompetenz können in solchen Sitzungen positiv gefördert werden.

### 8.3 Coachingwirkungen

Fragestellung III: Wie gut sprechen Jugendliche auf das Coaching an, d.h. in welchen Kompetenzbereichen werden massgebliche Wirkungen wahrgenommen und wie verändert sich diese Wahrnehmung über die Projektzeit hinweg? Inwiefern und in welchen Bereichen nehmen nicht coachende Ausbildungspartner Veränderungen bei den gecoachten Jugendlichen wahr?

Gibt es Jugendliche, die besser auf Coaching ansprechen als andere und welche explorativen Antworten lassen sich dazu finden? Welche Kompetenzselbstbilder zeichnen Jugendliche am Übergang in die Berufsbildung und inwiefern gibt es Unterschiede in Bezug auf den bisher besuchten Schultyp bzw. in Bezug auf die Anschlusslösung?

#### *Wirkungsgrad und Wirkungsbereiche*

Die Wirkungen von Coaching entfalten sich in sehr unterschiedlichen Bereichen. Das im Rahmen dieses Forschungsprojekts umgesetzte Coachingkonzept erzeugt insgesamt zufriedenstellende bis gute Wirkungen:

- a) Coaching ist eine Massnahme, die die Ebene der Motivation jugendlicher Auszubildender anspricht (Lern- und Arbeitsmotivation) und nachhaltig zu beeinflussen vermag. Durch die starke Handlungsorientierung des Ansatzes werden die Jugendlichen beim Lernen und Arbeiten im Betrieb und in der Schule massgeblich durch den Erwerb von Lern- und Arbeitsstrategien unterstützt.
- b) Die Lehrpersonen und Ausbildungsverantwortlichen ihrerseits sehen sich durch das Coaching-Know-how (Methoden und Techniken der Gesprächsführung, Arbeitsgestaltung und –begleitung) in ihrer Ausbildungspraxis stark unterstützt, da sie eine Methode an die Hand bekommen haben, die ein Reagieren auf An- und Herausforderungen im Ausbildungsalltag ermöglicht. Bei den Lehrmeisterinnen und –meistern wirkt sich diese Tatsache stark auf ihre Ausbildungsbereitschaft aus.
- c) Die nicht coachenden Berufsbildungspartner und –partnerinnen nehmen diese Wirkungskreise von Coaching auch wahr und äussern ebenfalls einen sehr positiven Einfluss der Massnahme auf ihre persönliche Bereitschaft, schwierigere Jugendliche auszubilden. Sie beschreiben sich durch das Coachingangebot indirekt unterstützt und besser mit der Berufsfachschule vernetzt. Weitere Einflussbereiche des Coaching sehen sie in einer *generellen Unterstützung der Jugendlichen* und nehmen starke bis sehr starke Veränderungen im *Leistungsbereich* wahr, die sie dem Coaching zuschreiben.

Dies lässt insgesamt den Schluss zu, dass sich das Coachingkonzept für die individuelle Begleitung und Förderung von Jugendlichen am Übergang Schule-Beruf sowohl in der Berufsfachschule, der Berufswahlschule als auch im Lehrbetrieb wirkungsvoll einsetzen lässt:

- Wer das selbstgesteuerte Lernen der Jugendlichen fördern möchte, kann dazu begleitend Coachinggespräche einsetzen (siehe Beispiel Berufsfachschule).
- Wer auf die Abnahme von Lehrabbrüchen (vgl. Betrieb) und eine erfolgreiche Berufsin-  
tegration hinarbeitet (vgl. Berufswahlschule), kann diese Ziele durch Coaching erreichen.



- Wer die Leistungssteigerung von Jugendlichen fokussiert oder Prozesse der Klärung anstossen möchte, kann Coachinggespräche dafür anbieten (vgl. Betrieb, professionelle Coachinginitiativen).
- Wer auf die Erweiterung berufsbildungsrelevanter Kompetenzen hinarbeitet, kann Coaching in der hier vorgestellten Form umsetzen (vgl. professionelle Coachinginitiativen).
- Wer an einer Vernetzung mit den Berufsbildungspartnern interessiert ist, kann diese in den Zielvereinbarungsprozess einbinden und in gemeinsamer Planung die Umsetzung der Leistungsvereinbarungen einleiten und durchführen.

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Coachingkonzept flexibel und bei unterschiedlichen Bedürfnissen zum Einsatz gelangen kann und zwar mit dem Ergebnis eines dreifachen Gewinns:

- Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung auf Seiten der Auszubildenden,
- Praxisunterstützung und Professionalisierung auf Seiten der Coaches,
- Etablieren eines unterstützenden Netzwerks mit den relevanten Berufsbildungspartnern (BWS<sup>75</sup>-LB<sup>76</sup>-BFS<sup>77</sup>) zur Abfederung von Lehrabbrüchen, zur gemeinsamen Bewältigung schwieriger Ausbildungssituationen und für Zielabsprachen und gemeinsame Förderbemühungen.

#### *Organisationsinternes vs. organisationsexternes Coaching*

Die Coachinginitiativen werden als hoch professionell eingeschätzt. Sie entsprechen in ihrer Anlage der Form eines organisationsexternen, im Gegensatz zum organisationsinternen, Coaching, bei dem die Ausbildungsverantwortlichen in ihrer Funktion als Vorgesetzte (z.B. als Lehrperson oder Lehrmeisterin) auch coachen. Professionelle organisationsexterne Coachin-

---

<sup>75</sup> Coaching nimmt gerade an der Berufswahlschule eine zentrale Brückenfunktion zu den Lehrbetrieben und zur Berufsfachschule ein. Merkmale einer gelingenden Kooperation und eines erfolgreichen und zielgerichteten Einsatzes von Coaching liegen in der Professionalisierung der Lehrpersonen der BWS sowie des Aufrechterhaltens und Intensivierens der Kontakte zu den relevanten Partnern (Lehrbetrieb und Berufsschule). Wir blicken hier auf ein System, das Coaching in verschiedenen Dimensionen einsetzt, von der Vernetzung lebt und insgesamt den grössten Coachingbedarf ausweist. Dies sowohl auf der Seite der Lehrpersonen, der Jugendlichen als auch auf der Seite des Systems (Koordinationsfunktion zwischen Berufsfachschule und Lehrbetrieb). Demnach ist diese Funktion intensiv zu pflegen und auch zu professionalisieren.

<sup>76</sup> Feedback der BFS an den LB: Für die Berufsschullehrpersonen der Kaufmännischen Berufsfachschule liegt es auf der Hand, dass ein sehr engagierter Lehrmeister, der hinter den Jugendlichen steht, aktiv und regelmässig coacht und sich für eine Integration des schulischen Lehrstoffes in den Betriebsalltag engagiert, wertvolle Arbeit im Hinblick auf einen erfolgreichen Lehrabschluss wie auch auf die Inangriffnahme einer weiterführenden Lehre leistet. Die Befragten bezeichnen dies als ein Ergebnis einer umfassenden Förderung und Unterstützung im Betrieb sowie der Motivation der Auszubildenden. Zugleich ist die Funktion der Ansprechperson für die Auszubildende durch den Coach im Betrieb klar deklariert, was von den Lehrpersonen als sehr wichtig eingeschätzt wird. Es wird der Wunsch nach einer Intensivierung des Kontakts zwischen Betrieb und Berufsschule geäussert (Klärung auf Rektoratsebene) mit dem Vorschlag eines jährlichen Apéro an der Berufsschule mit Einladung an alle Ausbildungsverantwortlichen in den Lehrbetrieben und dem Wunsch mehr über Coaching zu erfahren. Die Intensivierung dieses Kontaktes trägt nach Meinung der Befragten einiges zur Prävention von Lehrabbrüchen bei.

<sup>77</sup> Feedback der BFS an die BWS: Kooperation, Kommunikation und Koordination der Arbeit wird auch von anderen Berufsschullehrpersonen ins Zentrum ihrer Argumentation gerückt. In diesem Zusammenhang wird der Wunsch nach intensiverer Unterstützung und einer besseren Information über das Schulprogramm und die Lehr- und Lernziele angebracht sowie nach einer offiziellen Einladung an die Berufswahlschule zum gemeinsamen Austausch. Schwerpunkte in der Ausbildung der Jugendlichen an der BWS sollen vermehrt im Bereich der Förderung der Selbstkompetenz (Verantwortung übernehmen, Ziele formulieren) gesetzt werden.

angebote erfüllen hingegen dann eine wichtige Funktion, wenn die Ausbildungsverantwortlichen persönlich an Grenzen stossen und eine *unabhängige Person, ausserhalb des Bildungskontextes* und unter *professionellen Rahmenbedingungen*, etwas zur erfolgreichen Bewältigung anstehender Entwicklungsaufgaben beitragen kann. Externe Angebote müssen ihren Stellenwert, in Ergänzung zur Professionalisierung der Ausbildungsverantwortlichen innerhalb des Bildungssystems, für die Erhöhung der Integrationsfähigkeit des Systems beibehalten und durch eine bessere Systemanbindung ausgebaut werden, um als offizielle Angebote einen anerkannten Status zu erhalten. Im Hinblick auf die steigenden Leistungsanforderungen im Bereich der Ausbildungen im Grundanforderungsbereich durch die Einführung des neuen Berufsbildungsgesetzes, kommt der stärkeren Vernetzung zwischen Lehrbetrieb, Auszubildenden und Berufsfachschule eine tragende Rolle auf dem Weg zu einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss zu; dies vor allem bei Jugendlichen mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten.

### *Jugendliche als Zielgruppe von Coaching*

Grundsätzlich tut Coaching jedem und jeder Auszubildenden, die es in Anspruch nimmt, gut! Es gibt von keiner der befragten Personen negative Äusserungen zum Coachingangebot. Im Gegenteil, die Art und Weise wie die Ausbildungsverantwortlichen nach ihrer Coachingqualifizierung auf die Jugendlichen zugehen, wie sie ihnen zuhören, nach ihrem Befinden und nach ihren Lernbedürfnissen fragen und wie sie mit ihnen sprechen wird sehr geschätzt. Den Jugendlichen wird bewusst, dass sie zur Erreichung ihrer Ziele etwas beitragen können und dabei gleichzeitig auf die Unterstützung einer Person zählen können, die bereit ist auf dem Weg zum Ziel Feedback zu geben und Hilfe zu leisten. Das Wissen um diese potenzielle Hilfsbereitschaft vermittelt den Jugendlichen ein Gefühl der Sicherheit, das sie motiviert und bestärkt etwas zu wagen und zu versuchen. Neben der Klärung von schwierigen Situationen ist die Aktivierung der Jugendlichen ein massgeblicher Wirkungsbereich von Coaching. Coaching gelingt es, Drucksituationen in Zugsituationen zu transformieren, in denen etwas richtungsweisend in Bewegung kommt. Diese Befreiung aus den lähmenden Ketten der Perspektiven- und Hilflosigkeit entfaltet Kräfte, die sich positiv auf die Motivation und Volition der Jugendlichen auswirken und sie in Bewegung bringen („aktivieren“).

Entsprechend sprechen Jugendliche auf Coaching an, die über die Interventionen des Coach in einen positiven Lern- und Selbstzuschreibungsprozess eintreten und ihre Leistungen und Kompetenzselbstbilder so entwickeln, dass es ihnen zunehmend leichter fällt, auf Anforderungen im Ausbildungsalltag zu reagieren bzw. sich unterstützende Hilfe zu holen. Es ist aufgrund unserer Projektanlage nicht möglich, Aussagen darüber zu machen, ob und welche Persönlichkeitsmerkmale einer auszubildenden Person mitverantwortlich sind, dass ein Jugendlicher besonders auf Coaching anspricht bzw. nicht anspricht. Es lässt sich aber resümierend festhalten, dass alle an der Studie beteiligten Jugendlichen vom Coaching profitierten: Darunter waren sowohl Jugendliche in Anlehen im handwerklichen Bereich als auch Jugendliche in kaufmännischer Ausbildung, was darauf verweist, dass ein insgesamt grosses Leistungsspektrum vom Coaching einen Nutzen ziehen kann. Es zeigt sich gerade im Anlehrbereich eindrucksvoll, dass die Jugendlichen dort die Anteilnahme ihrer Ausbildungsverantwortlichen und der Lehrpersonen an ihrer persönlichen Befindlichkeit besonders schätzen und dies auch so benennen. Offenbar werden ihre Lernvoraussetzungen stärker als bei anderen Jugendlichen von ihrem persönlichen Umfeld und den Lernerlebnissen geprägt. Sie tragen ihre Lebensgeschichte sozusagen in Lern- und Bildungskontexte hinein, ihnen gelingen systemische Abgrenzungen aufgrund der grossen persönlichen und umfeldbezogenen Belastungen weniger gut als anderen Jugendlichen. Vermutlich ist die Bürde so gross, dass die vorhandene Abgrenzungsfähigkeit einfach einbricht?

Die Kompetenzselbstbilder, die Jugendliche zu Beginn ihrer Ausbildung zeichnen, sind unterschiedlich, eine deutliche Übereinstimmung herrscht jedoch darin, dass sie sich allgemein mittelmässige bis gute Kompetenzen zuschreiben. Die Gruppe der Jugendlichen aus der Berufswahlschule fällt im Vergleich durch durchschnittliche Einschätzungen auf, was auf ihre vielfältigen, mit der Überbrückung der Lehrstellenlosigkeit verbundenen Problemlagen, zurückzuführen ist. Im Detail lassen unsere Daten hier keine Zusammenhangsaussagen zu. Trotzdem sind signifikante Unterschiede in den Kompetenzvoraussetzungen zu benennen, die das Lernen und die Performanz am jeweiligen Ausbildungsort mit beeinflussen. Zwei Drittel der Jugendlichen aus dem Berufswahlschulbereich sehen sich nicht als besonders motiviert an, sich in der Schule einzusetzen. Dies steht im Gegensatz zu Jugendlichen aus anderen Kontexten, die sich durchaus als motiviert beschreiben. Somit kann mit der BWS neben dem Anlehrbereich ein Kontext identifiziert werden, in dem Coaching als ressourcenorientierte und aktivierende Form der Prozessbegleitung und –beratung gute Ergebnisse erzielen kann.

Die Beobachtung, dass sich fast zwei Drittel der Jugendlichen aus Sonderschulen viel weniger zutrauen als Lernende mit Schulabschlüssen auf der Sekundarstufe B oder C erstaunt. Aus der Integrationsforschung ist nämlich bekannt, dass diese Schülerinnen und Schüler über ein besseres Selbstkonzept verfügen als Integrationsschülerinnen und –schüler. Im Sinne einer hypothetischen Annahme, die es zu widerlegen gilt, nehmen wir aufgrund der Ergebnisse an, dass Coaching durch seine starke Handlungsorientierung, die das Versuch-Irrtum-Lernen fördert und Erfolge ermöglicht, positiven Einfluss auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen dieser Schülerinnen und Schüler nimmt.

## 8.4 Synthese

*Inwiefern gelingt es den praktisch Tätigen, mit dem in der Ausbildungspraxis eingesetzten Coachingkonzept die Ressourcen aller beteiligten Personen, ob Coach, Coachee oder Berufsbildungspartner, so zu stärken, dass sich sowohl die Ausbildungsverantwortlichen in der Bewältigung ihres Berufsalltages unterstützt sehen als auch die Jugendlichen sich in Bezug auf ihre persönlichen und fachlichen Voraussetzungen sowie bezüglich ihres Lern- und Ausbildungserfolges positiv beschreiben?*

Die Coachinginitiativen repräsentieren die Pilot- oder Pionierphase der Umsetzung eines neuen pädagogischen Handlungskonzeptes, das aufgrund der Einfachheit, Unmittelbarkeit und Umsetzbarkeit ein interessantes, hochwertiges und effizientes Mittel zur Bewältigung anstehender Entwicklungsaufgaben in der Berufsbildung darstellt. Die vom Auftraggeber an uns herangetragenen Fragestellungen und formulierten Erwartungen konnten durch die Evaluationsergebnisse differenziert beantwortet werden. Durch die Mehrstufigkeit des Vorgehens, die inhaltsanalytische Konsistenzprüfung der Interviews und die kommunikative Validierung wurden die Daten qualitativ gesichert. Der Coachingansatz folgt u.a. dem kognitionspsychologischen Paradigma des situierten Handelns (vgl. Reinmann-Rothmeier, Mandl, 1999). Er erreicht einen im Verhältnis zum Einsatz an Zeit überraschend hohen Wirkungsgrad, der aufgrund der Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung und der Wirkungseinschätzung der mittelbar beteiligten Personen als gesichert angesehen werden kann. Vor allem die für das Lernen wichtigen Voraussetzungen wie Lern- und Arbeitsmotivation sowie Lern- und Arbeitstechniken können über die Zeit hinweg durch Coaching zunehmend gefördert werden. Dieser Effekt erklärt sich aus dem Zusammenwirken zweier Problemebenen. Coaching erreicht dort den grössten Wirkungsgrad, wo:

- einerseits eine *konkrete überschaubare Situation zu bewältigen ist*, die dennoch in ihrer Binnenstruktur komplex und schwierig erscheint (Problem 1. Ordnung) und
- andererseits die hierarchisch darüber liegenden *situationsübergreifenden Haltungen, Strategien, Verhaltensmuster und mentalen Modelle* des/der Jugendlichen, die eine aktive, offensive, direkte und zielgerichtete Handlung erschweren (Problem 2. Ordnung).

Die Konkretheit der Situation erleichtert den Erfolg; die Verknüpfung mit der 2. Problemebene begünstigt die Generalisierung. So entsteht bei den Jugendlichen eine strategische Handlungskompetenz mit erfolgsoptimistischen Attribuierungen in der Art: „*Wenn ich mir etwas zutraue und aktiv werde, dann kann ich auch etwas erreichen!*“

Als positives Nebenprodukt dieser neuen Haltung erleben sich die Jugendlichen handlungskompetenter, da sie durch ihre Aktivität Lern- und Arbeitsstrategien erwerben, die ein erfolgreiches Bewältigen der Lernanforderungen begünstigen. Coaching ist damit der geeignete Weg die Jugendlichen in ihrem Bemühen um Aktivierung und Partizipation im Berufsleben zu unterstützen. Pädagogische Methoden haben selten einen so unmittelbaren Handlungsbezug wie Coaching. Es wirkt dementsprechend motivierend auf die Akteure zurück.

Die Lehrmeisterinnen und –meister nehmen eine durch Coaching bewirkte Leistungssteigerung bei den Jugendlichen wahr, was bedeutet, dass über Coaching Lern- und Arbeitsstrategien erworben werden, die direkt in den Betriebsalltag transferiert und dort leistungswirksam werden können. Sogar nicht-coachende Berufsbildner bestätigen diese Feststellung. Den hohen Unterstützungsgrad, den sowohl die Coaches wie auch ihre Berufsbildungspartner dem Coaching attestieren, schafft bei den LehrmeisterInnen wie auch bei den Auszubildenden wichtige Voraussetzungen für das lebenslange Lernen (life-long learnig).

Die Bezeichnung dieser Methode als „Coaching“ ist dabei nachgeordnet. Entscheidend sind die Handlungsform und die dazu notwendige Haltung einer dialogorientierten Arbeitsweise mit transformationaler Kommunikation. Diese ist von der Überzeugung getragen, dass Zutrauen und Selbstvertrauen sich bedingen, dass sich Ambivalenzen im Handeln durch Potenzialerkennung und Zuschreibungsprozesse auflösen lassen. Dies im Medium der natürlichen Kommunikation, die Bestätigungen für die adoleszente Rollenentwicklung enthält.

## 8.5 Kritische Reflexion zum Forschungsvorgehen

Mit Blick auf die Planung der Untersuchung, die Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie die eingesetzten Instrumente kann in Bezug auf die Ergebnisqualität insgesamt auf eine hohe Funktionalität der gewählten Verfahren geschlossen werden. Der Methodenmix sowohl in Bezug auf die Erhebungs- als auch die Auswertungsverfahren, die kommunikative Validierung, die Anlage im Längsschnitt sowie der Einbezug der Perspektiven aller relevanten Systempartner hat trotz kleiner Stichprobe zu einer hohen Aussagekonsistenz bezüglich der Coachingwirkungen geführt. Herausforderungen, die die Erforschung von Wirkungen im Sinne von Veränderungen mit sich bringen, konnten über die gewählten Bezugstheorien und Prozessmodelle strukturell erfasst und in gegenstandadäquate Erhebungssettings übersetzt werden. Dadurch wurde eine Rekonstruktion der projektbezogenen Coachingwirkungen möglich.

### *Konzeptionelle Abhängigkeit der Coachingwirkungen*

Neben der Herausforderung, Wirkungen zu untersuchen, besteht in der Erforschung von Coaching eine Schwierigkeit darin, dass sich die Ergebnisse an sich nur auf den eingeführten und mit untersuchten Coachingansatz beziehen lassen, da der Coachingbegriff, wie Kapitel 5 aufzeigt, für eine Massnahme mit verschiedenen technischen und methodologischen Zugängen steht (vgl. Kap. 5). Es liegt nahe, dass sich diese unterschiedlichen Zugänge auch in den Wirkungsausprägungen von Coaching und den daraus abzuleitenden Empfehlungen niederschlagen. Aus diesem Grunde wurde das für diese Untersuchung gewählte Coachingkonzept ausführlich dargestellt und mit seinen Bezugstheorien, Methoden und Techniken erläutert (vgl. Kap. 6). Die berichteten Wirkungen wurden demnach nicht durch Coaching im Allgemeinen erzeugt, sondern beziehen sich ganz spezifisch auf das in dieser Arbeit erläuterte Konzept, einschliesslich der damit eingesetzten und vorgestellten Verfahren.

### *Qualitative dialogische Verfahren (Triangulation)*

Qualitative, dialogische Verfahren sind für die Erforschung von Coaching in Ergänzung zu Fragebogenmethoden von grosser Relevanz, da es bei Coaching massgeblich um das kommunikative Setting (Coachinggespräch) also um die Erfassung qualitativer, kommunikativ-reflexiver Wirkungen geht. Vor diesem Hintergrund sind vor allem die über die Grounded Theory generierten Ergebnisse (Thesen) aus den Einzelinterviews mit Jugendlichen von grosser Bedeutung. Es erschliessen sich daraus Hinweise auf die nähere Bestimmung und Charakterisierung der von den Jugendlichen als so wichtig eingeschätzten Beziehung zu den Coaches (vgl. Abb. 21, Kap. 9.3.1).

Aufgrund des explorativen Status der vorliegenden Untersuchung stand nicht ein gezieltes Erheben bestimmter Konstrukte auf der Basis bestehender Modelle und Skalen (z.B. aus der Beziehungspsychologie die Vertrauensskala nach Rempel et al. 1985, in Asendorpf, Banse 2000, S. 33) im Zentrum des Interesses, sondern eher ein Analysieren von narrativen Erzähl-daten, die durch ein Leitfadenterview zustande gekommen sind. Es ist durchaus denkbar, dass die an dieses Kapitel anschliessende Diskussion der übergreifenden Fragestellungen (vgl. Kap. 9/10) und die daraus resultierenden Bausteine für eine Coachingrahmen-theorie weiterführende Forschungsvorhaben unterstützen, die den konkreten Fokus beispielsweise auf die Beziehung im Coachingprozess legen möchten. Hierzu gilt es zu bedenken, inwiefern kommunikationsorientierte (Watzlawik, Schulz von Thun, Bateson, Rogers, De Shazer) und interaktionistische Zugänge (kulturhistorische Schule um Leontjew, Lurija, Wygotsky, Mead) in Bezug auf die Erforschung von Coaching vermehrt einzubeziehen wären.

### *Alternative Zugänge zur Analyse von Wirkungen*

Eine alternative Zugangsweise zur Erforschung von Coachingwirkungen würde in der gezielten Situations- und Einzelfallanalyse bestehen, d.h. Coachee und Coach werden vor und direkt nach einem Coachinggespräch zu verschiedenen Wirkungsdimensionen befragt. Die Coachingsitzung wird videografiert und anschliessend theoriegeleitet und in Bezug auf die Befragungsergebnisse analysiert. In monatlichem Abstand finden Nachbefragungen zum Stand der Veränderung statt, wobei der oder die Coachee prozessbegleitend Tagebuch führt. Zugleich können für Wirkungsanalysen im Führungskräftecoaching 360 Grad Feedbacks eingesetzt werden, die ähnlich unserem Coachingfeedback Selbst- und Fremdeinschätzungen durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einholen und die als Vergleichsgrundlage dienen. Ein Vorher-Nachher-Design könnte Aussagen zu Veränderungswahrnehmungen generieren. Feldbeobachtungen am Arbeitsplatz durch ein Forscherinnenteam und Kurzinterviews mit Mitarbeitenden würden dieses Untersuchungskonzept ergänzen.

### *Einbezug standardisierter Leistungs- und Persönlichkeitstests*

Es wäre für den Bildungsbereich zu prüfen, welchen Beitrag standardisierte Leistungs- und Persönlichkeitstests zu Beginn und zum Abschluss von Coachingmassnahmen zu einer differenzierteren Wirkungsaussage leisten könnten. Gemäss den vorliegenden Ergebnissen könnten solche Tests für Skalen, Konstrukte und Modelle zur *Handlungs- und Reflexionsfähigkeit* sinnvoll eingesetzt werden.

### *Fragen zum Design*

#### Experimentelles Design

Experimentelle Designs könnten durchaus Erkenntnisse in Bezug auf die kurzfristigen Wirkungen und/oder Wahrnehmungen und Reaktionen der Coachees auf bestimmte Fragetechniken, Methoden und Haltungen ihrer Coaches generieren, nicht aber, wenn es darum geht, einen anschliessenden Transfer der Gesprächsergebnisse in den Arbeitskontext der Coachees zu untersuchen. Dieser Transfer war aber für die Analyse der Coachingwirkungen in der vorliegenden Untersuchung ein massgebendes Erfolgskriterium. Denkbar wäre auch eine Kombination von Feldforschung, experimentellem Design und Einzelfallanalysen. Nicht zu vergessen ist die Untersuchung von Differenzen in der Bewältigung von Problemlagen von Personen mit und ohne Coachingunterstützung.

#### Kontrollgruppendesign

Zukünftige Untersuchungen von Coachingwirkungen im Bildungsbereich müssten Forschungsanlagen mit Kontrollgruppendesign entwerfen und Leistungs- und Persönlichkeitstests in die Untersuchung miteinbeziehen. Selbstverständlich stehen wir mit diesem Ansatz vor dem bekannten Problem der Kontrollgruppengenerierung<sup>78</sup> in Bildungskontexten. Die Herausforderung soll aber nicht zum Hindernis werden: Es sind empirische Wege zu suchen, die diese Hürde nehmen können.

#### Längsschnittdesign

In dieser Arbeit konnte zum Zeitpunkt des Projektabschlusses nicht die gesamte Kohorte der Jugendlichen nachbefragt werden. Die Gründe dazu wurden in Kapitel 6.1.4 (S. 102) bereits dargelegt. Es wurde versucht, diese Lücke über die Diversifikation der Zugänge zu kompensieren. Es wäre wünschenswert, wenn die Supervidierung der gecoachten Jugendlichen über einen längeren Zeitraum, evtl. bis zur Einmündung ins Erwerbsleben, stattfinden könnte. Auch hier wäre die Einzelfallanalyse eine Möglichkeit, dies explizit und eng am beruflichen

---

<sup>78</sup> Schwierigkeit, eine annähernd vergleichbare Gruppe aufgrund der hohen formalen Anforderungen zusammenstellen zu können.

und privaten Geschehen umzusetzen. Im Bildungsbereich eröffnet sich, u.a. aufgrund der Ergebnisse dieser Untersuchung, die Chance, bereits auf der Sekundarstufe I mit Coaching zu arbeiten und Jugendliche über die Berufsfindung hinweg bis zum Einstieg ins Erwerbsleben zu begleiten. Die Ergebnisse machen auch deutlich, welche Jugendlichen auf Beziehungsangebote dieser Art gut ansprechen und Coaching als massgebliche Unterstützung wahrnehmen. Grundsätzlich gilt die Annahme, dass das, was dieser Kohorte hilft, auch anderen Jugendlichen nicht schadet!

### *Feldforschung als Chance*

Der Feldbezug ist gerade im Zuge einer explorativen Untersuchung, bei der es gilt, Eindrücke verschiedenster Art zu sammeln und zu systematisieren, von grosser Bedeutung. Vertrauen ist nicht nur eine Voraussetzung für gute Coachingprozesse bei Jugendlichen, sondern auch ein Kriterium für das Ausmass an Offenheit und Bereitschaft, über persönliche Erfahrungen Auskunft geben zu wollen. Dies gilt sowohl für die Coaches als auch für die Coachees. Gerade die jugendlichen Auszubildenden haben im Rahmen des Projekts sensibel auf persönliche Fragen reagiert und waren, unter Wahrung ihrer Anonymität, grundsätzlich bereit, Auskunft zu geben.

Der direkte Feldkontakt erschwert auf der anderen Seite das Distanznehmen und das Ordnen der Eindrücke, um auf systematische Weise ein zunehmend höheres Abstraktionsniveau zu erreichen. Zur Unterstützung dieser Forschungsleistung ist es notwendig komplexe Themen als Forschungsteam zu untersuchen und Schwerpunktthemen ad personam in Verantwortung zuzuteilen, sodass stets ein Partner bzw. eine Partnerin als „critical friend“ für die Spiegelung und Validierung der Ergebnisse sowie der geplanten Untersuchungsschritte zur Verfügung steht.

Diese Reflexion zum Forschungsvorgehen macht deutlich, dass viele erwünschte Effekte und Ergebnisse über die Untersuchungsanlage generiert werden konnten und andere nicht. Sie gibt Hinweise auf mögliche Vorgehensweisen bei der zukünftigen Erforschung von Coaching. Es ist wünschenswert, Näheres über Coachingwirkungen in Bezug auf bestimmte jugendliche Zielgruppen zu erfahren, um Fragen der Indikation detaillierter beantworten zu können. Dazu brauchen wir eine grössere Stichprobe von Jugendlichen, damit statistische Verfahren in erweitertem Umfang eingesetzt werden können. Es wird an diesem vorliegenden Projekt deutlich, dass Coachingforschung, die nicht nur an oberflächlichen Aussagen interessiert ist und den Blick über Selbstdeklarationen der Coaches hinaus richten will, aufwändig ist und nicht ausschliesslich durch den Einsatz von anonymisierten Fragebogenerhebungen zu leisten ist. Kontakt, Beziehung, Reflexion und Dialogizität sind nicht nur tragende Elemente des Coaching, sondern im Sinne der Spiegelung des Konzepts auch für dessen Erforschung gültig und als zentral anzusehen.

Die hier anschliessende Diskussion der übergreifenden Fragestellung zum Übergangsprozess der Jugendlichen von der Berufslehre ins Erwerbsleben in Kapitel 9 und die Ableitung von Bausteinen für eine förderorientierte Coachingrahmentheorie in Kapitel 10 beziehen sich auf die in Kapitel 7 berichteten Ergebnissen.



## **TEIL VIII.: DISKUSSION DER ÜBERGREIFENDEN FRAGESTELLUNG**

In diesem Kapitel wird die Frage diskutiert, inwiefern Coaching im Bildungsbereich die berufliche Integration von Jugendlichen fördert und welche durch die Coachingqualifizierung erworbenen Kompetenzen die Ausbildungsverantwortlichen in Bezug auf ein exklusionsvermeidendes, heterogenitätstolerantes pädagogisches Handeln unterstützen.

### **9. Der berufsintegrative Beitrag von Coaching**

Wenn im Folgenden von „berufsintegrativ“ gesprochen wird, dann ist damit die dieser Arbeit zu Grunde gelegte *Perspektive der Sonderpädagogik* gemeint, welche ihre Aufgabe darin sieht, Barrieren zu analysieren, die (Un-)Gleichheit und somit Behinderungen produzieren (vgl. Weisser 2005). Berufsintegratives Verhalten hilft, diese Barrieren zu bewältigen und wirkt insgesamt exklusionsvermeidend. Unter diesem Blickwinkel wird das Bestreben, Aussonderungen zu verhindern als Ziel und das berufsintegrative Verhalten und Handeln als Weg dazu bezeichnet. Sonderpädagogisches Handeln setzt in diesem Sinne bei ausschliessenden Bestrebungen im Bildungssystem ein und begegnet diesen durch ihren reflexiven Bezug und entsprechende Interventionen präventiv. So kann Heterogenität im Bildungssystem gesichert und Exklusion vermieden werden. Unterrichts- und Ausbildungssituationen, die Leistungserfolg und Lernen behindern, respektive fördern, können Gegenstand dieser berufsintegrativ orientierten Analyse sein. Dabei kommt dem Begriff des gelingenden bzw. misslingenden Lernens insofern Bedeutung zu, als institutionalisierte Erwartungsstrukturen (Lern- und Leistungsziele) darüber entscheiden, wann ein bestimmtes Verhalten erwünscht ist und wann bestimmte Leistungen nicht genügen. Es sind entsprechend diese Leistungserwartungen, die den Unterschied zwischen Behinderung und Nichtbehinderung konstituieren. Lern- und Leistungsziele, die eine Barriere darstellen, können Gegenstand einer solchen Analyse sein. Die vorliegende Arbeit fokussiert im Unterschied dazu Barrieren, die in Bezug auf diese Leistungserwartungen entstehen - die Erwartungen an sich werden dazu nicht in Frage gestellt. Barrieren können sowohl auf Seiten der Jugendlichen entstehen als auch durch ein bestimmtes professionelles Verhalten der Ausbildungsverantwortlichen. Der Frage nach dem berufsintegrativen Beitrag von Coaching wird in drei Bezügen nachgegangen:

1. Wir gehen davon aus, dass Anlässe fürs Coaching sowie dabei zur Sprache gebrachte Themen als „situative Konstruktionen“ zu verstehen sind, die aus dem Zusammentreffen von Personen „im Rahmen institutioneller Voraussetzungen“ und ihrer gemeinsamen Tätigkeit entstehen. Dabei tragen alle beteiligten Akteure und Akteurinnen ihre Erfahrungen aus dem privaten, ausserinstitutionellen Umfeld stets mit in den Ausbildungskontext. Es ist unter dieser Voraussetzung von Interesse zu erfahren, welcher Art diese Problembeschreibungen sind und in welchen Bereichen Coaching die Bewältigung derselben unterstützt und inwiefern es somit hilft, potenzielle Exklusionen zu vermeiden (Kap. 9.1).
2. Des Weiteren wird ein Blick auf die Frage geworfen, inwiefern Coaching einen Beitrag zur Entwicklung der Transitionskompetenz von Jugendlichen leistet. Wie bereits beschrieben (vgl. Kap. 3) lassen sich die Kriterien einer erfolgreichen Bewältigung auf drei Ebenen beschreiben: Individuell, interaktional und kontextuell<sup>79</sup>. Transitionskompetenz wird als die Fähigkeit bezeichnet, zwischen Anforderungen und Voraussetzun-

---

<sup>79</sup> *Individuell*: Erlebter Wandel der Identität, erfolgreiche Auseinandersetzung mit starken Emotionen, Entwicklung neuer Kompetenzen; *interaktional*: Positive Beziehungen zur Lehrkraft und innerhalb der Gruppe der Mitschülerinnen und Mitschüler und positiv erlebte Veränderungen der Beziehungen in der Familie sowie Klarheit über eine veränderte Rolle und Zufriedenheit damit; *kontextuell*: Die gelingende Integration der Lebensbereiche, die von einer Transition berührt werden, eine konstruktive Auseinandersetzung mit einem veränderten Curriculum und Nutzung der darin enthaltenen Entwicklungschancen (vgl. Griebel 2004, S. 40).

gen im Übergangsprozess zu vermitteln; dabei ist bekannt, dass bestimmte Schutzfaktoren die gelingende Bewältigung unterstützen (Kap. 9.2).

3. Der Umgang mit Barrieren bzw. die Fähigkeit, Heterogenität im Bildungssystem zu sichern ist auch Teil der professionellen Verantwortung von Lehrpersonen und Auszubildenden. Sie sind primäre Akteure und Akteurinnen im System mit der Aufgabe, Erwartungsstrukturen zu interpretieren und diese in entsprechende Lernsituationen für Auszubildende zu übersetzen. Die Entscheidung darüber, inwiefern Lernende erfolgreich bzw. erfolglos handeln, obliegt ihnen. Selbstverständlich unterliegen diese Bewertungen bestimmten Richtlinien (z.B. curriculare Vorgaben), die nicht veränderbar sind und die generelle Leistungsnormen festlegen. Trotzdem gilt es, den (Frei-)Raum zwischen der Normsetzung durch das Bildungssystem und dem kontextualisierten Lernsetting (inklusive Feedback über Erfolg und Misserfolg) so zu nutzen, dass möglichst keine zusätzlichen Barrieren aufgebaut werden und dass den durch „Übersetzung“ entstehenden Schwierigkeiten professionell begegnet werden kann. Mit professionell ist die Fähigkeit gemeint, heterogenitätstolerant zu handeln und Individualität zuzulassen. Diese Fähigkeit, sich ressourcen- und beziehungsorientiert und situationslogisch zu verhalten, ist lernbar. Es stellt sich die Frage nach dem Beitrag von Coaching zu dieser Erweiterung des professionellen Kompetenzrepertoires (vgl. Kap. 9.3).

## 9.1 Lern- und Leistungsbarrieren der Jugendlichen

Die vielen Rückmeldungen sowohl der Jugendlichen als auch der Ausbildungsverantwortlichen zur Coachingpraxis verweisen auf die Relevanz des Coachinggesprächs als Herzstück der Intervention. Die Tatsache, dass mit Coaching ein Setting mit Raum und Zeit für den persönlichen Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden geschaffen wurde, ermöglicht, diesen Raum für das zur Sprache bringen relevanter Themen zum Leistungsverhalten<sup>80</sup> der Jugendlichen zu nutzen und allfällige Schwierigkeiten (Barrieren) gemeinsam zu analysieren. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass über organisationsinternes Coaching massgeblich Lern- und Leistungsbarrieren im Bereich *Passivität und Gleichgültigkeit gegenüber Lernzielen und Lerngegenständen*, aber auch *schulische Probleme oder Leistungsschwächen* im Allgemeinen angesprochen werden. Es sind aber stets auch Aktualitäten und Alltagsprobleme sowie disziplinarische Aspekte, die im Rahmen dieser Gespräche zum Thema werden und Hinweise auf Lern- und Leistungsbehinderungen geben.

Das durch Coaching angeregte Bewältigungsverhalten zeigt sich entsprechend in der Stärkung der Eigeninitiative der Jugendlichen, indem ihre Handlungsbereitschaft geweckt wird. Die Stärkung kommt durch die Klärung von Situationen und Sachinhalten sowie das Setzen von Lernzielen (Lern- und Arbeitskontrakt) und das gemeinsame Generieren von Ideen und Lösungsansätzen zustande. Die Jugendlichen werden darin unterstützt, zu sich selbst zu finden und die inneren Beweggründe ihres Handelns zu ergründen. Dabei entstehende Unklarheiten können so direkt bearbeitet und in anstehende Entscheidungen überführt werden. Im Coaching wird eine Form der ressourcenorientierten Förderung angestrebt, die dem Ziel der Selbstfindung und Selbstbehauptung der Jugendlichen dient. Dabei wird Selbständigkeit und

---

<sup>80</sup> Leistungen sind im Gegensatz zu Lernen, einem unsichtbaren Prozess, wahrnehmbar und bewertbar (Performanz). In diesem Verständnis bestimmt der Begriff der Kompetenz eine Leistungsdisposition bzw. ein Leistungsvermögen (vgl. Mandl, Krause 2001, S. 5) also das, was nach Abschluss eines Lernprozesses Ausgangspunkt für weiteres Lernen darstellt. Das Verhältnis zwischen Kompetenz und Performanz kann als Zusammenspiel zwischen einem System von Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln und der Realisierung dieser Disposition in Form einer sichtbaren Handlung (Performanz) bestimmt werden (ebd., S. 7). Kompetenz- und Performanzentwicklung beeinflussen sich gegenseitig: „Kompetenzen entwickeln sich nur dann weiter „wenn sie sich in Performanz manifestieren können“ (ebd., S.9).

Eigenverantwortung sowie die Verbesserung der Leistungs- und Arbeitshaltung angestrebt. Eine grundlegende Bedingung für die Analyse von Barrieren wird in der vertrauensvollen Beziehung zur ausbildenden bzw. coachenden Person gesehen.

Im organisationsexternen Coaching betreffen die Themen mit Barrierecharakter allgemein den Bereich der *Orientierungslosigkeit* der Jugendlichen. Dies kann in Bezug auf Schwierigkeiten im Zusammenhang mit einem Lehrabbruch, der Unsicherheit in der Berufswahl, Problemen mit Eltern oder am Arbeitsplatz sowie mit Lebensproblemen im Allgemeinen sein; letztere sind oft grösser als die Schulprobleme. Es kommt auch vor, dass sich Jugendliche in ihrer Ausbildung langweilen und deshalb mit *Motivationsschwierigkeiten* zu kämpfen haben. Coaching unterstützt die Bewältigung dieser Ausbildungssituationen durch den Aufbau des Selbstbewusstseins und durch das gemeinsame Erarbeiten von Perspektiven: Den Einstieg in eine Berufslehre ermöglichen, Lehrabbrüche vorbeugen, Übergänge von der Anlehre ins Berufsfeld begleiten, stabilisierende Interventionen durchführen (Triagefunktion bei Konflikten im Lehrbetrieb) sowie Stärkung der Motivation und des Durchhaltewillens der Auszubildenden.

Coachinggespräche eröffnen die Möglichkeit, Situationen, die von Jugendlichen und Ausbildungsverantwortlichen als herausfordernd erlebt werden und nur schwer bewältigt werden können, anzusprechen. Der Coach leitet die Aufmerksamkeit im Gespräch auf die situativ erkannten hindernden Momente und analysiert diese mit dem bzw. der Lernenden zusammen, mit dem Ziel, die Situation so zu transformieren, dass sich daraus Lösungen abzeichnen und eine Situationsbewältigung in Gang kommen kann. Dabei sind sowohl die Individuumszentrierung als auch der systemische und situative Blick zur Erfassung des Facettenreichtums einer als hindernd erlebten Situation wichtig (vgl. den Einsatz von Fragetechniken). Es wird deutlich, dass berufsintegratives Handeln unter dieser Perspektive eine Tätigkeit ist, die sich in der Erkennung und Benennung dieser besonderen Situationen zeigt und entsprechend der Analyse mit der betroffenen Person Verfahren der Situationsbewältigung entwickelt. Ein Coach benötigt also diagnostische Kompetenz, um hindernde Situationen (u.a. Lern- und Leistungsbarrieren der Jugendlichen) in ihrer Vielfalt erfassen zu können. Er soll, im Rahmen einer Intervention, lösungsorientiert arbeiten und den Jugendlichen im Gespräch neue Wege eröffnen. *Diese Fähigkeit wird im Rahmen sonderpädagogischer Interventionsverfahren als diagnostische Kompetenz bezeichnet und im Feld der beraterischen Tätigkeiten den lösungsorientierten Verfahren zugeordnet.*

## 9.2 Förderung der Transitionskompetenz

Inwiefern Coaching einen Beitrag zur Entwicklung von Transitionskompetenz bei Jugendlichen leistet, kann an dieser Stelle in Ansätzen rekonstruiert werden. Eine gesicherte Antwort auf diese Fragestellung kann erst eine Untersuchung liefern, die sich auf Theorien der Übergangsbewältigung bezieht. Mit Transitionskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, zwischen den Anforderungen und Voraussetzungen im Übergangsprozess von der Schule in den Beruf zu vermitteln. In diesem Vermittlungs- und Bewältigungsprozess ermöglichen kognitive Leistungen und Verhaltensanstrengungen mit spezifischen Anforderungen fertig zu werden. Die folgenden Abschnitte zeigen, inwieweit Coaching auf der individuellen (persönliche Veränderung), interaktionalen (Veränderung der Beziehungsqualitäten) und kontextuellen Ebene (Auseinandersetzung, Vernetzung, Erfahrungen) Wirkung zeigte, bzw. zu Veränderungen bei den Jugendlichen führte, welche diese auch wahrnehmen und benennen konnten. Abschliessend folgt ein kurzes Fazit sowie die Diskussion, was der Einsatz von Coaching zum Aufbau von Schutzfaktoren leisten konnte.

### *Individuelle Ebene*

Mit Bezug auf die Kriterien einer erfolgreichen Bewältigung auf der *individuellen Ebene* lässt sich aufgrund der Untersuchungsergebnisse festhalten, dass die Jugendlichen durchaus von Veränderungen in Bezug auf ihre Person sprechen. Ob diese Äusserungen bereits den „erlebten Wandel der Identität“ bezeichnen oder auf eine „erfolgreiche Auseinandersetzung mit starken Emotionen“ (vgl. Griebel 2004) verweisen, ist aufgrund einer fehlenden theoretischen Operationalisierung des Konzepts schwierig einzuschätzen. Die Jugendlichen äussern sich aber in jedem Fall positiv zur Entwicklung ihrer Kompetenzen. Sie beschreiben sich vor allem auf der Verhaltensebene als motivierter, selbständiger, sich selbst vertrauter, kritikfähiger und entschlossener: Diese Merkmale sind allgemein gute Prädiktoren für ein erfolgreiches Bewältigungsverhalten.

### *Interaktionale Ebene*

Die Jugendlichen verweisen mit grosser Übereinstimmung auf die Wichtigkeit der positiven Beziehung (Kriterium zur erfolgreichen Übergangsleistung auf der interaktionalen Ebene) zur Lehrperson bzw. der ausbildungsverantwortlichen und coachenden Person. Auffällig sind in diesem Zusammenhang Aussagen, die sich auf das Zwischenmenschliche beziehen, das für die Jugendlichen von grosser Bedeutung ist sowie das Vertrauen zur ausbildenden Person, das sich in der Wahrnehmung der Jugendlichen durch Coaching verändert hat. In diesen Zusammenhang gehört auch das wertschätzende aufeinander Eingehen und das Interesse der Auszubildner an den Themen der Jugendlichen, was nach den Auszubildenden durch Coaching gefördert wird. Die Jugendlichen äussern weder im Bereich der Peergruppe noch in Bezug auf die Qualität familiärer Beziehungen wahrgenommene Veränderungen (sie wurden dazu nicht explizit befragt). Auf die Qualität zwischenmenschlicher Begegnungen verweisen Äusserungen zum Betriebsklima und die Bezeichnung desselben als wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss.

### *Kontextuelle Ebene*

Auf der *kontextuellen Ebene* finden sich in den Daten vor allem die „konstruktive Auseinandersetzung mit einem veränderten Curriculum und Nutzung der darin enthaltenen Entwicklungschancen“, die durch Coaching hervorgerufen werden konnte (ebd., S. 40). Alle Jugendlichen sehen sich durch Coaching unterstützt, ihre Lernziele zu erreichen. Im Schulbereich lässt vor allem die Koppelung von Coaching mit selbstgesteuerten Lerneinheiten die notwendige Individualität zu, sodass die Jugendlichen motiviert sind, an ihren eigenen Themen zu arbeiten. Sie bemerken dazu aber auch kritisch, dass für den Erfolg auch Engagement ihrerseits notwendig ist. Ob es den Jugendlichen besser gelingt, mit Coaching ihre Lebensbereiche zu integrieren, lässt sich nur schwer abschätzen. Sicher ist aber, dass privaten Angelegenheiten und persönlichen Befindlichkeiten durch die Coachinggespräche mehr Raum im Ausbildungsleben eingeräumt wird, was die Jugendlichen sehr schätzen und was die Beziehungsqualität zu ihren Ausbildungsverantwortlichen positiv unterstützt.

Mit Blick auf die Erfüllung der Kriterien einer erfolgreichen Transitionsbewältigung wird resümiert, dass die Jugendlichen durch Coaching in dafür zentralen Bereichen unterstützt und gefördert werden und zumindest auf der persönlichen Ebene gut gerüstet ins Erwerbsleben einsteigen können. Müssten wir eine Erfolgsprognose wagen, dann würden wir auf Äusserungen in Bezug auf die Steigerung des *Selbstvertrauens* und der *Selbstständigkeit* rekurren, die wohl besten Erfolgsprädiktoren im Transitionsprozess. Es sind aber auch so genannte Schutzfaktoren<sup>81</sup>, die diesen Prozess unterstützen und darin als Ressourcen für eine gelingende Bewältigung zur Verfügung stehen.

---

<sup>81</sup> *Biologische Faktoren*: z.B. positives Temperament und hohe Intelligenz. *Psychosoziale Faktoren*: z.B. positives Sozialverhalten, positives Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie ein aktives Bewäl-

### *Der Aufbau von Schutzfaktoren*

Coaching nimmt im Bereich der *psychosozialen Faktoren* grossen Einfluss auf den Aufbau von Schutzfaktoren. Im Besonderen nimmt es Einfluss auf das Selbstwertgefühl (wird positiver), auf Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (werden gestärkt) sowie auf das Bewältigungsverhalten (wird aktiver). Die guten Beziehungen zu den Lehrpersonen und Ausbildungsverantwortlichen wirken als *soziale Schutzfaktoren*, wobei die Coaches gleichzeitig auch als Vorbild und Verhaltensbeispiel wahrgenommen werden (z.B. in Bezug auf das Zwischenmenschliche, die Problembewältigung oder über das Reden miteinander). Bei der Befragung der Berufsbildungspartner wurde deutlich, dass die über die Coachingmassnahme angestossenen Vernetzungsaktivitäten zwischen Schule und Betrieb sehr positiv erlebt werden, dass sogar der Wunsch besteht, diese Kooperation zu intensivieren. Somit kann im Bereich der *kontextuellen Faktoren* dem Coaching ebenfalls eine gute Wirkung zugesprochen werden, sogar mit der Aussicht auf eine lernzielorientierte Kooperation zwischen den Ausbildungsplätzen und einer intensiveren und koordinierteren Förderung der Auszubildenden. Ebenso zu den kontextuellen Faktoren gehört die positive Erfahrung, die die Jugendlichen durch die Coachingunterstützung in der Schule machen. Mehrere Kommentare der Jugendlichen beziehen sich auf diese positiven Erlebnisse, z.B. im Zusammenhang mit einer verbesserten Motivation (Jugendlicher war beispielsweise bereit, Zusatzarbeiten im Betrieb zu übernehmen, da ihm die Arbeit gefiel etc.). Darunter fallen auch Äusserungen zum Schul- und Betriebsklima, das nach Meinung der Auszubildenden für ein produktives Lernen und Arbeiten gut sein muss.

Transitionskompetenzen werden durch das Individuum im interaktionalen Netzwerk kontinuierlich herausgebildet. Schutzfaktoren haben einen weitgehend präventiven Charakter und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Anforderungen an Übergängen besser bewältigt werden können. Die Wahrscheinlichkeit, dass der Übergang erfolgreich bewältigt wird, steigt mit dem Ausmass an vorhandenen Schutzfaktoren an. Dass das Bewältigungsverhalten stets von moderierenden Faktoren gesteuert wird, wie beispielsweise durch die subjektive Bewertung einer Anforderung (z.B. negativ als „zu gross“, „unlösbar“ etc.), darf dabei nicht vergessen werden. Ein gutes Selbstvertrauen ist jedoch eine gute Voraussetzung für ein aktives Angehen von Transitionsbarrieren. Coaching nimmt in verschiedensten Bereichen Einfluss auf die Entwicklung dieser Kompetenzen, weshalb der Massnahme in Bezug auf die Unterstützung und Begleitung von Jugendlichen im Transitionsprozess grosse Bedeutung zukommt. Je früher mit Formen der ressourcenstärkenden Arbeit im Bildungssystem begonnen wird, desto besser!

## **9.3 Zur Entwicklung berufsintegrativer Kompetenzen durch Coaching**

Welchen Beitrag leistet Coaching zur Erweiterung des professionellen Kompetenzrepertoirs der Ausbildungsverantwortlichen und inwiefern nimmt dadurch die Fähigkeit zu, berufsintegrativ zu handeln? Im Besonderen wird die Beziehungsqualität als massgebende Mediatorvariable für die Vertrauensbildung zwischen Lehrenden und Lernenden und somit als Voraussetzung für das Ansprechen von Lern- und Leistungsbarrieren betrachtet und es wird danach gefragt, was denn nach Meinung der jugendlichen Auszubildenden eine tragfähige Beziehung ausmacht bzw. welchen Bedingungen diese Beziehungsgestaltung unterliegt<sup>82</sup>. Dieser Frage

---

tigungsverhalten. *Soziale und familienbezogene Faktoren*: z.B. stabile emotionale Beziehungen zu mindestens einer Bezugsperson, ein unterstützendes und emotional warmes Er- und Beziehungsklima, eine positive Partnerschaft der Eltern, familialer Zusammenhalt und Vorbilder für positives Bewältigungsverhalten. *Kontextuelle Faktoren*: z.B. guter sozioökonomischer Status, Unterstützung aus dem sozialen Netzwerk, Freundschaftsbeziehungen des Jugendlichen und positive Erfahrungen in der Schule (Griebel 2004, S. 40).

<sup>82</sup> Interessanterweise divergiert die Einschätzung des Coachingeinflusses auf die Beziehungsqualität von Kontext zu Kontext: Lehrlinge bezeichnen die Tragfähigkeit der Beziehung für genauso wichtig wie Berufsfachschüle-

wird im Bewusstsein darum nachgegangen, dass mit der Betonung der Wichtigkeit der Beziehungsqualität nichts Neues in die Reflexion pädagogischer Verhältnisse einfließt (vgl. Oevermann 1996). Es ist aber eine Tatsache, dass es gerade im Bildungskontext diesbezüglich eine Kluft zwischen dem Wissen und dem Handeln gibt, die es zu überbrücken gilt (vgl. Mandl 2000). Manche Lehrperson wüsste gerne, wie denn diese gute Beziehung mit Jugendlichen, die relativ unmotiviert den Lektionen folgen und Arbeiten ohne Interesse erledigen, aufzubauen wäre.

### 9.3.1 Die Rolle der Affekte und der Beziehung in Bildungsprozessen

Bildung neigt nach Ciompi (2001) dazu, Affekte<sup>83</sup> und Emotionen aus Bildungsprozessen auszuschliessen. Die Jugendlichen im vorliegenden Projekt äussern jedoch einen hohen Bedarf an Emotionalität, Nähe und Zwischenmenschlichem. Wie lässt sich dies vereinbaren? Wenn Fachkräfte innerhalb der schulischen Kultur Lernende dort abholen, wo diese gerade stehen, ist es nötig, den Wissensstand, bzw. das Vorwissen der Jugendlichen zu kennen oder abzuklären und sich über ihre kognitiven Fähigkeiten ein Bild zu machen. Wo aber bleiben hier die Affekte? Selten wird nach den emotionalen Befindlichkeiten (Interesse, Freude, Ablehnung, Angst, Unbehagen) gegenüber bestimmten Lerninhalten gefragt, noch weniger nach bisherigen Erfahrungen mit dem Lerngegenstand: Je älter die Lernenden werden, desto weniger liegt ein solches Eingehen auf die Jugendlichen im Fokus des Ausbildners. Er achtet vielmehr darauf, dass sich die Lernenden Wissen aneignen, es interessiert weniger, unter welchen Umständen Lernende bisher ihr Wissen erworben haben (individuelle Befindlichkeit) und welche Bedürfnisse sich daraus für die nachfolgenden Lernprozesse ergeben. Unter der Lebensverlaufsperspektive aber wird deutlich, dass diese Fragen bei zunehmendem Alter der lernenden Person umso wichtiger werden.

Gerade im nachobligatorischen Bildungsbereich ist zu berücksichtigen, dass Jugendliche mit vielfältigen, positiv wie negativ besetzten, Lernerfahrungen und Wissensfragmenten in die Ausbildung eintreten. Diese Lerngeschichten prägen das Leistungsverhalten der Jugendlichen in Ausbildungskontexten und können Lernerfolge sowohl ermöglichen als auch behindern. Affekte sind nach Ciompi stets mit Kognitionen (Wahrnehmungen und Unterscheidungen) verbunden, sie entscheiden darüber, wie sich diese zu grösseren neuronalen Netzen und Wissenslandkarten verbinden (S. 81). Im Coachinggespräch, ob in der Schule oder im Lehrbetrieb, werden genau diese positiven wie negativen Lernerfahrungen neben der persönlichen Befindlichkeit u.a. zum Thema. Lehrpersonen und Lehrmeisterinnen, die einen Coachinglehrgang besuchten, interessierten sich neben dem prüfbareren Wissen auch für die persönlichen Aspekte der Lernenden, was diesen sehr bewusst war und auch geschätzt wurde. Hier sei erlaubt, folgende These aufzustellen: Den Jugendlichen fällt dieses Eingehen auf ihre persönliche Befindlichkeit umso mehr auf, je negativer das schulische Lernen für sie besetzt ist. Es erstaunt deshalb nicht, dass in der vorliegenden Untersuchung, in der fast 60% der an der Untersuchung teilnehmenden Jugendlichen Abgängerinnen aus Schultypen mit Grundanforderung sind/waren (Sonderschule, Sek. C, Integrationsschule), das Interesse der Ausbildungs-

---

rinnen und –schüler. Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern hingegen äussern, dass sie schon immer viel Wert auf die Beziehung zu ihren Auszubildenden gelegt hätten und dies mit ein Grund sei, weshalb sie überhaupt Lehrlinge ausbilden würden. Dabei ist ihnen ein kollegiales Verhältnis wichtig. Im Zusammenhang mit Coaching ist Beziehungsqualität jedoch kein grosses Thema. Anders sieht es bei den Einschätzungen der Lehrpersonen aus: In der BFS bahnt Coaching den Zugang zu den Auszubildenden an und ermöglicht so eine persönliche Kontaktnahme; in der BWS wird ein starker Einfluss von Coaching auf die Beziehungsqualität bestätigt.

<sup>83</sup> Affekte sind „globale psychophysische Zustände oder Befindlichkeiten von breiter unterschiedlicher Dauer, Qualität und Bewusstseinsnähe“ (Ciompi 2001, S. 81). Es gibt fünf so genannte Grundgefühle oder „affektive Universalien“, die heute als gesichert gelten: Interesse, z.B. Neugier auch „Stimulushunger“ genannt, Angst, Wut, Freude und Trauer (a.a.O.). Als Organ der Affekte wird in erster Linie der Körper bezeichnet.

verantwortlichen am Erfolg, an den Lernbedürfnissen und der Lerngeschichte der Auszubildenden bei den Lernenden auf positive Resonanz stösst.

Dieses Eintauchen in die Wahrnehmungswelt der Jugendlichen wird massgeblich über das *personenzentrierte Verhalten*, das empathisches, wertschätzendes und kongruentes Verhalten gegenüber den Coachees umfasst, möglich - eine Kompetenz, die im Coachinglehrgang vermittelt wurde. Genau dieses (im Lehrgang gelernte) Verhalten konnte gemäss den Ausbildungsverantwortlichen sehr gut in den Ausbildungsalltag und in die Coachinggespräche transferiert werden. Dieser Transfer gelang zum Beispiel weniger gut beim systemzentrierten Handeln, das auf den Einbezug aller für die Jugendlichen relevanten Entwicklungskontexte abzielt (z.B. Peergruppe, Familie, Freizeit etc.). Das Einsetzen dieser Fähigkeit (Systemzentrierung) gelingt den organisationsexternen professionellen Coaches aufgrund der vorliegenden Analyse besser. Für sie bedeutet Systemzentrierung, dass sie die Funktion eines Triagepartners übernehmen, d.h. eine vermittelnde Rolle zwischen dem Auszubildenden, der Lehrmeisterin und der Berufsschullehrperson einnehmen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern die vermittelten Coachingkompetenzen den Ausbildungsverantwortlichen helfen, Zugang zu ihrer eigenen Emotionalität zu finden und in der Folge auch unterstützend sind, durch eine neue Form der Kontaktgestaltung, auch zur Emotionalität ihrer Auszubildenden zu gelangen. Ein Hinweis darauf findet sich in den von den Coaches benannten Techniken und Konzepten, die ihre Arbeit (im Besonderen auch den Zugang zu den emotionalen Aspekten) massgeblich unterstützen. Sie sind allesamt dem Kompetenzrepertoire *Person- und Dialogzentrierung* zuzuordnen – Hilfsmittel der Kontakt- und Beziehungsgestaltung demnach: Gesprächsführungstechnik (GROW), Fragetechniken, „Fragen statt sagen“, aktives Zuhören, Feedback geben, erhöhte Wertschätzung, ermutigen statt ermahnen, Echtheit und Kongruenz sowie Stärken fördern. Dies sind Kompetenzen, die das miteinander ins Gespräch und in Kontakt kommen fördern und persönliche Begegnung möglich machen mit dem Ergebnis, dass sich *Beziehungen* zwischen Lehrenden und Lernenden entwickeln können.

#### *Elemente einer tragfähigen Beziehung*

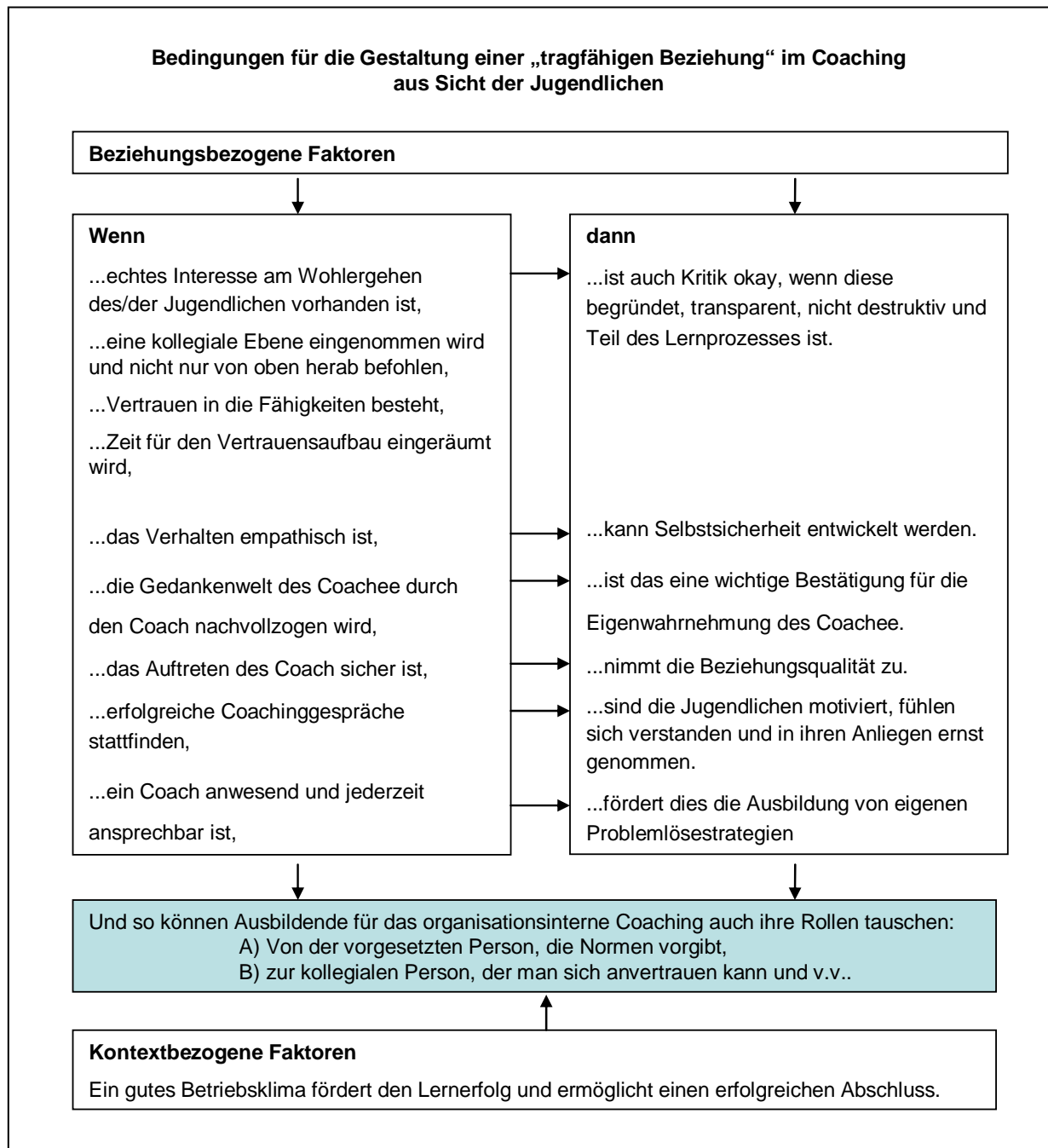
Was genau wird in der Beziehungspsychologie unter Beziehung verstanden? Im Blick sind zwei Menschen, die sich begegnen und so eine Dyade bilden. Diese Begegnung muss durch ein stabiles Interaktionsmuster geprägt sein, damit von einer Beziehung der beiden Personen ausgegangen werden kann. Das Verhältnis zwischen der Lehrperson oder dem Lehrmeister und dem Auszubildenden beispielsweise wird als Beziehungsform den „funktionalen Beziehungen“ zugeordnet. Sie ergeben sich aus wechselseitigen Rollenerwartungen (Asendorpf, Banse 2000, S. 1). Die Autoren unterscheiden in ihrer Beziehungstheorie sogenannte Beziehungstypen wie z.B. „Lehrpersonen“, „Mutter“, „Vater“, „Geschwister“ oder „Freunde“. Im Rahmen einer Studie von DeRosier und Kupersmidt (1991) wurden Viert- und Sechstklässlerinnen nach der erfahrenen Unterstützung durch die eben genannten Typen von Bezugspersonen in vier Bereichen befragt: Instrumentelle Hilfe, Intimität (im psychologischen Sinn), Kontakt und Zuneigung. Das Ergebnis zeigt, dass die Kinder sich von ihren Lehrpersonen an erster Stelle durch *instrumentelle Hilfe* und erst an zweiter Stelle durch Zuneigung unterstützt fühlen. Beim Vergleichen der Beziehungstypen zeigte sich, dass die Kinder von der Lehrperson am wenigsten Zuneigung erwarteten. Beim Betrachten der Mittelwerte aber liegt die Einschätzung dennoch auf mittlerem Ausprägungsniveau und ist deshalb zur Kenntnis zu nehmen (ebd., S. 35). Diese Ergebnisse verweisen darauf, dass für Kinder die emotionale Beziehung zur Lehrperson durchaus bedeutsam ist. Um bei Jugendlichen den Grad der Zuneigungsbedürftigkeit im Ausbildungskontext durch eine Befragung zu messen, müsste das Konstrukt

vermutlich durch die Variablen „Bedürfnis nach Aufmerksamkeit, Präsenz, Interesse oder Fürsorge“ ersetzt werden.

Die Annahme liegt nahe, dass durch Coaching und die stark personzentrierte Haltung der Coaches rein funktionale Beziehungen durch ein Mehr an Zuneigung, Aufmerksamkeit und Interesse auch zu persönlichen Beziehungen werden können bzw. durch persönliche Anteile erweitert werden. Persönliche Beziehungen erfordern im Gegensatz zu funktionalen nicht nur „situationsspezifisches Verhalten und situationsspezifische Kognitionen“, sondern auch „beziehungsspezifisches Verhalten und beziehungsspezifische Kognitionen“ (S. 17), Verhaltensweisen und Kognitionen also, die sich explizit auf eine Person beziehen und nicht nur auf die Funktion einer Person als Schülerin oder Auszubildende. Coaching setzt aber nicht nur persönliche Akzente (mit Fokus auf die Individualität der Jugendlichen in der Situation) sondern auch funktionale Akzente, indem curriculare Aufgaben, wo sich die Probleme am besten zeigen, bearbeitet werden. Für die Jugendlichen liegen die massgeblichen Veränderungen, die durch Coaching in den Berufsbildungsalltag Einzug gehalten haben, klar im Beziehungsbereich. Sie glauben und benennen dies auch, dass innerhalb dieser persönlichen Beziehung das Vertrauen zentral ist. *Vertrauen* ist ein Qualitätsmerkmal von Beziehung und bezeichnet eine auf die andere Person bezogene *Bewertung der Beziehung*: „Vertrauen basiert auf der Zuversicht, dass andere sich positiv einem selbst gegenüber verhalten werden“ (ebd., S. 32). Typische Items aus Vertrauensskalen fragen nach der *Vorhersehbarkeit* von Verhalten oder nach der *Verlässlichkeit* von Aussagen in Bezug auf ihren Wahrheitsgehalt (ebd., S. 33). Wie die Jugendlichen der vorliegenden Untersuchung eine „tragfähige“ Beziehung beschreiben und was ihnen dabei wichtig erscheint, fasst Abbildung 19 in Anlehnung an die 13 Thesen in Kapitel 7.4.3 (Tab. 30) zusammen.

Die Darstellung verdeutlicht, dass sich die Lernenden eine Beziehung zu ihren Vorgesetzten wünschen, die von persönlichen und funktionalen Anteilen geprägt ist; funktional nämlich dann, wenn es darum geht, Arbeitsaufträge entgegen zu nehmen, um diese unhinterfragt zu erledigen. Ergänzend dazu schätzen die Jugendlichen kollegiale Beziehungsangebote, d.h., dass sie vom Coach persönlich auf etwas angesprochen werden, so dass sich - das notwendige Vertrauen vorausgesetzt - auch persönliche Themen im Gespräch ergeben können.





**Abbildung 19: Bedingungen für die Gestaltung einer tragfähigen Beziehung im Coaching von Jugendlichen und die Relevanz der Rollenklarheit.**

### *Die Rolle von Nähe und Distanz*

Weshalb eine Kompetenzerweiterung für Ausbildungsverantwortliche aus affektiver Sicht wichtig ist, liegt daran, dass jeder Mensch „in einer kultur-, gruppen- und auch persönlichkeitspezifischen affektiv-kognitiven Eigenwelt (lebt, A. d. Verf.), in welche keineswegs beliebige, sondern nur den vorbestehenden Eigenstrukturen hinreichend ähnliche Informationen ohne weiteres eingebaut („in-formiert“ im buchstäblichen Sinn) werden können“ (Ciompi 2001, S. 85). Erst durch ein Eintauchen in diese Eigenwelt der Jugendlichen wird es Professionellen möglich, die Eigenheiten der individuellen Lerngeschichte kennen zu lernen. Eine eindrückliche Bemerkung einer Lehrperson aus dem Kontext der Berufsfachschule steht exemplarisch für das, was sich nach einem solchen Eintauchen in die Gegenwelt einstellen und verändern kann: Die Lehrperson äusserte, dass sie in Klassen mit Coaching ganz anders auf-

treten würde als in Klassen, in denen sie keine Jugendlichen coachen würde. Diese Feststellung drückt sich in der Wahrnehmung einer *positiven emotionalen Grundatmosphäre*, zu der Coaching offenbar beiträgt, aus. Ihre Schulklasse verliert an Anonymität, da die Coachingbeziehung dazu führt, die Lernenden als Person(en) in ihrer Individualität und Unterschiedlichkeit zu sehen. Diese Beschreibung verweist auf eine im Rahmen des Professionalitätsdiskurses viel diskutierte Thematik: Das *Nähe-Distanz-Dilemma*, das sich auf die Haltung der Lehrenden gegenüber Lernenden bezieht. Darunter wird die Herausforderung für Pädagoginnen und Pädagogen verstanden, zwischen „distanzloser Verkindlichung der Lernenden“ (Nähe) und „technologischem, wissensmässigen und verwaltungsrechtlichen Expertentum“ (Distanz) eine Balance zu finden (vgl. Oevermann 1996). Es gehört zu einer der beruflichen Herausforderungen, dieses Verhältnis ausgewogen zu realisieren. Die hier beschriebene Coachingintervention unterstützt die Professionellen in der Suche nach dieser Balance, da das Coachingsetting durch seine klare Struktur Persönlichem Raum lässt, ohne den funktionalen Bildungsauftrag auszublenden. Im Gegenteil schafft erst eine Koppelung von Person und Aufgabe die Voraussetzung für produktives Arbeiten. Diese doppelseitige Erwartung beschreibt Ciompi (2001) wie folgt: Kinder und Jugendliche wollen zwar Lehrpersonen,

„die sie emotional spüren und mit denen sie sich deshalb ein Stück zu identifizieren vermögen. Aber sie wollen und brauchen zugleich Lehrkräfte, die sie respektieren können“ (S. 87).

Dieses Suchen nach dem richtigen Nähe-Distanz-Verhältnis wird im Coaching durch das Eröffnen von authentischen und kongruenten Beziehungsangeboten unterstützt. Jugendliche möchten auf „ganze Menschen aus Fleisch und Blut“ treffen, die sich ihnen ohne emotionale Maske präsentieren (a.a.O.). Deshalb ist eine

„(...) positive Grundhaltung zunächst den eigenen Gefühlen und Gedanken und auf dieser Basis dann auch den Gefühlen und Gedanken unserer Schüler oder Studenten gegenüber einzunehmen. (...). Denn die wichtigste aller positiven Fundamentalbotschaften, die man einem Menschen überhaupt zukommen lassen kann, ist gewiss das anspruchsvolle ‚ich liebe dich so wie du bist‘. Um aber fähig zu sein oder zu werden, jemanden in der Weise, wie dies hier gemeint ist, zu akzeptieren, muss man zuerst sich selber umfassend ‚gern haben‘ können – also mitsamt all seinen Schwächen, seinen offensichtlichen oder versteckten ‚Schattenseiten‘, seinen nicht immer angenehmen Eigenheiten (im Sinne von Selbstvertrauen gemeint, im Sinne von Selbstverliebtheit, A. d. Verf.). (...) Eine derartige Grundhaltung und Grundbotschaft ... durch die unzähligen Einzelaspekte des pädagogischen Tuns hindurch den uns anvertrauten Menschen zu vermitteln, wäre wohl die Essenz dessen, was aus der Perspektive der Affektlogik als pädagogisch erstrebenswert erscheint“ (Ciompi 2001, S. 88).

Die Ausbildungsverantwortlichen haben sich durch die Teilnahme am Coachinglehrgang und im Laufe des Qualifikationszyklus in ihrer Haltung gegenüber ihren Jugendlichen verändert, worauf die folgenden Aussagen verweisen:

- „Coaching braucht Raum, damit Beziehung entstehen kann.“ (BWS)
- „Coaching geht für mich über all das, was Pädagogisches bietet hinaus.“ (BWS)
- „Ich habe gelernt anders auf meinen Lehrling zuzugehen – die Weiterbildung zum Coach hat mir persönlich etwas gebracht.“ (LB)

- „Die Weiterbildung zum Coach hat dazu geführt die eigenen Grenzen zu erkennen.“ (LB)
- „In der Coaching-Rolle sage ich nicht, was zu tun ist, sondern entdecke wo mein Gegenüber steht und wo es hin will.“ (BFS)
- „Oft erlebe ich Jugendliche als grenzenlos. Im Coaching entdecken und suchen wir gemeinsame Grenzen.“ (PCI)

In diesen Aussagen wird deutlich, dass die Ausbildungsverantwortlichen Entwicklungsschritte gemacht haben (z.B. Beziehungsfähigkeit wurde erweitert; grössere Rollenklarheit). Die Frage ist nur: Wie können Professionalisierungsprozesse dieser Art angestossen werden? Eine Erklärung findet sich in den selbstreflexiven Einheiten, die Teil der Qualifikationsmodule waren und die die Professionellen auf der persönlichen Ebene des Erlebens, Denkens, Fühlens und Handelns angesprochen haben. In diesem Zusammenhang wird im folgenden Kapitel 9.3.2 der Wert der Reflexion für die Entwicklung professioneller Kompetenzen im Allgemeinen und im Besonderen in Bezug auf Coaching diskutiert.

### 9.3.2 Entwicklung professioneller Handlungsformen

Welche Funktion übernimmt Reflexion in Bezug auf die Erweiterung professioneller Kompetenzen? Professionstheoretiker bezeichnen die Reflexion pädagogischen Handelns als zentrale Aufgabe von ausbildenden Personen. Durch Reflexion können gewünschte und unerwünschte Effekte des Handelns erkannt und so die Grenzen der persönlichen Handlungsmöglichkeit und –zuständigkeit gewahrt werden (Oevermann 1996, S. 115). Zugleich kann die Klärung eines entstandenen Problems oder die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten Ziel der Reflexion sein, wenn unter Reflexion “eine Form der nachträglichen Beobachtung von problematischen Situationen und Prozessen (...) verstanden” wird (Dax, Meister 1998, S. 110). Untersuchungen zum Nutzen von Reflexion im Bildungsbereich verweisen auf eine verbesserte und erweiterte Wahrnehmungsfähigkeit sowie Beurteilungs- und Beratungskompetenz der Lehrpersonen (ebd., S. 111). Die Professionellen zeigen sich kompetenter:

- im Umgang mit Problemen und Konflikten,
- in der Gestaltung der pädagogischen Alltagsarbeit und der Innovationsbereitschaft,
- in der beruflichen und persönlichen Zufriedenheit sowie
- in der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit (a.a.O.).

Interessanterweise werden alle diese Effekte in ähnlicher Form auch von den Ausbildungsverantwortlichen im Coachingprojekt wahrgenommen und geäußert, was darauf hinweist, dass Qualifikationsprozesse neben inhaltlichem Wissen über reflexive Anteile auch Selbstwissen generieren.

Selbstwissen setzt Selbstreflexion voraus, wobei wir über etwas nachdenken, das zugleich Ursache und Medium des Nachdenkens ist, nämlich die eigene Person, das eigene Selbst. Das Selbst ist in diesem Erkundungsprozess somit Objekt und Subjekt zugleich. Die Reflexion bezieht sich dabei auf das Selbst, wie es sich im Moment der Reflexion präsentiert. Reflexionsanlässe im pädagogischen Alltag sind Situationen, die das Bild vom eigenen Selbstverständnis irritieren und Unzufriedenheit mit dem eigenen Handlungsergebnis erzeugen (vgl.

Pool, Wolters, Schley 2006). Da Auszubildende stets als ganze Person an Interaktionsprozessen beteiligt sind, unterstützt Selbstreflexion das Distanznehmen zur konkreten Ausbildungssituation und die Wiederherstellung eines angemessenen Selbstverständnisses. Der Akt der Selbstreflexion führt die Person zu sich selbst auf Distanz, wodurch Verhaltensweisen und Handlungen in Frage gestellt werden können. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde dieser Prozess über den Lehrgang eingeleitet, der in seinem Aufbau neben instruktiven Anteilen stets Zeit für die persönliche Reflexion vorsah. Mit sich selber ins Gespräch zu kommen, ist gerade für Personen, die Kinder und Jugendliche in Lern- und Bildungsprozessen begleiten eine wichtige professionelle Aufgabe. Buber (1970) begründet diesen Wert:

„Der Mensch, dessen Beruf es ist, auf das Sein bestimmbarer Wesen einzuwirken, muss immer wieder eben dieses sein Tun (...) von der Gegenseite erfahren, (...) erst wenn er von drüben aus sich selber auffängt und verspürt, wie das tut, wie das diesem anderen Menschen tut, erkennt er die reale Grenze, tauft er in der Wirklichkeit seine Willkür zum Willen, erneuert er seine paradoxe Rechtmässigkeit“ (S. 50).

Der Prozess der Reflexion ermöglicht somit willkürliches Handeln in eine kognitiv und affektiv bewusste Handlung zu überführen, wodurch sich das professionelle Bewusstsein stärkt und das Selbstverständnis an Kontur gewinnt. Dieses Moment wird von den Teilnehmenden am Coachinglehrgang vielfach so beschrieben: *„Ich mache das mit dem Zuhören eigentlich schon lange in ganz ähnlicher Form; jetzt kann ich diese Fähigkeit aber bewusster einsetzen und ich weiss jetzt auch, dass ich damit meinem Gegenüber Gutes tue.“* Das bessere Erkennen eigener Grenzen oder das bewusstere Einnehmen von Rollen kann durch die Möglichkeit einer spezifischen Qualifizierung angeregt werden, in der Informationen aufgenommen und über selbstreflexive Prozesse in die Eigenwelt integriert werden. Pädagogisches Handeln wird dann kompetenter, wenn sich die handelnde Person subjektiver wie objektiver Bedingungen bewusst wird und dadurch Interaktionssysteme an Transparenz gewinnen. Die Dyade zwischen Coach und Coachee kann als ein solches Interaktionssystem bezeichnet werden.

Diese (selbst-)reflexive Erfahrung der Coaches wird im Rahmen des Projekts zweifach wirksam: Zum einen in Bezug auf ihre persönliche Kompetenzerweiterung, zum anderen sind sie in ihrer Rolle als Coachende dafür zuständig (selbst-)reflexive Prozesse bei den Coachees anzustossen und dadurch Zugang zu deren Lerngeschichte zu finden. Im Coachinggespräch werden Situationen vergegenwärtigt, wird nach Selbstwahrnehmungen gefragt, werden Perspektiven gewechselt, Hypothesen entwickelt, Stärken und Ressourcen ermittelt und der Möglichkeitsraum erweitert. Damit sind Elemente bezeichnet, die auch Reflexionsprozesse prägen (vgl. Dax, Meister 1998, S. 113). Wird im Coachinggespräch also primär reflektiert? Diese Frage kann durchaus bejaht werden. In Coachinggesprächen wird auch reflektiert. Darin zeigt sich eine interessante Parallele zwischen Theorien zur (Selbst-)Reflexion und Coaching: Reflexion lässt sich genauso wenig verordnen wie Coaching (vgl. Fatzer 2005, S. 343). Vielleicht haben wir hiermit einen Hinweis darauf, weshalb von unfreiwilligem Coaching abgeraten wird. Verordnete Reflexion gelingt in den wenigsten Fällen, denn die Zugänge zum eigenen Selbst muss die Person selber schaffen, da helfen Druck und verordnete Bereitschaft wenig. Die Sitzungen zur kollegialen Fallberatung, deren zwei stets zwischen den Qualifikationsmodulen stattfanden und vom Lehrgangsverantwortlichen geleitet wurden, waren von allen Ausbildungsverantwortlichen hoch geschätzt und wurden als grosse Notwendigkeit und Unterstützung im persönlichen Entwicklungs- und Lernprozess erlebt (vgl. Kap. 8.2). Auch dies ist ein Zeichen für den erkannten Wert der Reflexion in Professionalisierungsprozessen.

## 9.4 Synthese

In diesem Kapitel wird der berufsintegrative Beitrag von Coaching entlang von zwei Leitfragen diskutiert:

1. Inwiefern gelingt es Ausbildungsverantwortlichen durch die Erweiterung ihres Kompetenzrepertoires heterogenitätstolerant und exklusionsvermeidend tätig zu werden?
2. Mit welchen Leistungsbarrieren haben die untersuchten Jugendlichen im Rahmen ihrer Ausbildung zu kämpfen und worin fühlen sie sich durch das Coaching im Besonderen unterstützt?

**These I:** Exklusionsvermeidung findet im Coachinggespräch durch die Analyse von Barrieren statt, woraus die Stärkung der Personen in der Situation hervorgeht (Motivation).

Mit Blick auf die Leistungsbarrieren wird deutlich, dass diese auf der einen Seite in der *Passivität und Gleichgültigkeit* gegenüber Lerninhalten liegen (organisationsintern) und sich auf der anderen Seite als Orientierungslosigkeit zeigen (organisationsextern). Daraus können des Weiteren Probleme des disziplinarischen Verhaltens oder Motivationsprobleme entstehen. Die Analyse dieser Barrieren im Laufe der Coachinggespräche führt zu unterstützenden Interventionen im Bereich der Stärkung der Eigeninitiative der Jugendlichen durch das gemeinsame Entwickeln von Ideen und Lösungsansätzen. Dabei spielt die Orientierung an den Ressourcen und Bedürfnissen der Lernenden eine zentrale Rolle, was im Laufe der Zeit die Grundlage für eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Coach und Coachee schafft (organisationsintern). Professionelle externe Coaches werden eher stabilisierend und stärkend aktiv, indem neue Perspektiven und Szenarien zur aktuellen Situation erarbeitet werden oder der Durchhaltewille der Jugendlichen gestärkt wird.

**These II:** Exklusion wird im Coaching durch die Stärkung der Jugendlichen in ihrer Transitionskompetenz und der Erweiterung individueller, interaktionaler und kontextueller Schutzfaktoren präventiv begegnet.

Coaching fördert die Transitionskompetenz Jugendlicher, indem die Massnahme auf dafür relevante Kriterien Einfluss nimmt. Obwohl die Konzepte, Theorien und Modelle der Transition im Rahmen dieser Arbeit nicht direkt einer Überprüfung unterzogen wurden, kann dieser Einfluss aufgrund der Bezüge und Analysen bestätigt werden. Ein zentraler unterstützender Faktor liegt auf der interaktionalen Ebene und äussert sich in der klaren Stellungnahme der Jugendlichen zur Wichtigkeit einer tragfähigen Beziehung in Ausbildungsprozessen (Beziehungsqualität).

**These III:** Die Basis für heterogenitätstolerantes Verhalten wird über die persönliche und professionelle Begegnung zwischen Jugendlichen und ausbildenden Personen im Coachinggespräch gelegt. Aus Schülerinnen bzw. Lehrlingen und aus Lehrern bzw. Lehrmeisterinnen werden Persönlichkeiten mit eigenen Geschichten, Erfahrungen, Erwartungen, Eigenschaften, Stärken und Schwächen. Gegenseitige Wertschätzung, Rücksichtnahme, Akzeptanz, Vertrauen und Verständnis fördern die Entwicklung einer „helfenden Beziehung“.

Die Beziehungsqualität zwischen Coach und Coachee (organisationsintern) steigt mit zunehmender Personzentrierung und zunehmender Klarheit in Bezug auf die Prägnanz und Unterscheidung zwischen der Rolle als Coach (persönliche Beziehung) und der Rolle als ausbildende Person (funktionale Beziehung). Damit eng verbunden sind der Umgang mit Affekten

und das Verhältnis zwischen Nähe und Distanz. Es zeigt sich, dass Ausbildungsverantwortliche mit Coachingkompetenzen lernen dieses Verhältnis zu gestalten: Coaching eröffnet über das persönliche Setting Zugang zu emotional besetzten Themen, wodurch sich einerseits Situationen entschärfen, da Probleme (Barrieren) angesprochen und geklärt werden können, andererseits Energien fürs Lernen und Arbeiten frei werden und sich so ein Gefühl des Motiviertseins auf beiden Seiten einstellt: Lernende zeigen sich lern- und arbeitsmotiviert und die Ausbildungsverantwortlichen fühlen sich in der Bewältigung ihres Arbeitsalltages unterstützt. Schein (2003) bezeichnet diese Beziehung als „helfende Beziehung“, wobei der Faktor „Beziehung“ für ihn darüber entscheidet, ob in einer zwischenmenschlichen Situation geholfen wird oder nicht.

**These IV:** Der Coachingqualifizierungsprozess fördert die (Selbst-)Reflexionsfähigkeit professioneller Akteure und Akteurinnen. Dies ist die primäre Kompetenz in Bezug auf die Fähigkeit exklusionsvermeidend und heterogenitätstolerant und somit „berufsintegrativ“ tätig zu werden. Nur Professionelle, die eine selbstreflexive Beziehung zu sich selber aufbauen sind fähig, persönliche Beziehungen mit einem Gegenüber einzugehen und Lernende im Coachingsetting in reflexive Prozesse einzuführen. (Selbst-)Reflexion ermöglicht, zwischen sich selber und anderen zu unterscheiden und schärft so das persönliche Selbstverständnis und die Selbstsicherheit.

(Selbst-)Reflexionsfähigkeit ist auf Seiten der Jugendlichen wie auf Seiten der Coaches Ziel und Mittel, um all die benannten Wirkungen zu erreichen. Jugendliche werden im Coachinggespräch dazu angeregt, Ausbildungsverantwortliche werden zum einen durch den Qualifikationsprozess, zum anderen durch die weiterbildungsbegleitende kollegiale Fallberatung zur Reflexion veranlasst. Die Coachingsituation eröffnet den Raum für personenzentrierte Reflexion, dabei können auch Erwartungsstrukturen im Sinne von Leistungserwartungen und Rückmeldungen zu erreichten Leistungen Gegenstand der Reflexion sein. Die zunehmende Transparenz im Bereich der Leistungserwartung durch die Benennung und Festlegung von Lern- und Leistungszielen in einem Arbeitskontrakt erhöht die Chance für Jugendliche, diese auch zu erfüllen. Zugleich sind sich auch die Ausbildenden ihrer Verantwortung in Bezug auf den Lernerfolg ihrer Jugendlichen bewusster, was dazu führt, dass Zielerreichungen öfters überprüft und Leistungserwartungen allenfalls angepasst werden.

**These V:** Coachinginterventionen sind aufgrund ihrer zeitlichen Begrenzung vergleichbar mit Ansätzen der lösungsorientierten Beratung und in diesem Sinne auch Hilfsangebote mit dem Ziel zur Selbsthilfe. Selbsthilfe wird in unserem Zusammenhang über ein reflektiertes Nähe-Distanz-Verhältnis zwischen Jugendlichen und ihren Ausbildungsverantwortlichen möglich, das sich durch klare Beziehungs- und Klärungsangebote auszeichnet und an Lernzielabsprachen und Arbeitsaufträge mit entsprechenden Leistungsrückmeldungen gekoppelt ist.

Lern- und Leistungsfähigkeit stehen in engem Zusammenhang mit dem Ausmass an Selbstwissen einer Person. Leistungserfolge können nur dann erreicht werden, wenn die eigenen Stärken und Schwächen bekannt sind und ein zielführender Umgang damit gefunden wird. Dazu gehört auch, sich im entscheidenden Moment Hilfe zu holen. Das in dieser Arbeit untersuchte Projekt setzt im Prozess der Klärung, Aktivierung, Handlungsorientierung sowie der Überprüfung (Feedbackschleife) einen wichtigen Akzent und erhöht so die Aussicht der Jugendlichen auf ein erfolgreiches Lernen und Arbeiten. Dies nicht zuletzt deshalb, weil so die Motivation und Anstrengungsbereitschaft der Jugendlichen steigt und am Ende die Entwick-

lung von Selbstvertrauen steht, welches sich positiv auf das Selbstwirksamkeitserleben auswirkt. Mit zunehmender Eigenständigkeit und Selbststeuerung der Jugendlichen gelingt es auch *organisationsinternen Coaches* besser, in die Rolle der Lernprozessberatenden zu kommen und diese professionell auszugestalten.

An den hier dargelegten Bezügen zeigt sich, dass sonderpädagogisches Denken und Handeln nicht unbedingt durch eine eigene Institution und eine eigene Handlungsspezifität im Sinne einer Sonderform von Lehren und Lernen mit spezifischem Bildungsauftrag gekennzeichnet sein muss, sondern „durch eine eigene Perspektivität und einen eigenen theoretischen Referenzbereich“ bestimmt ist (vgl. Moser 2003, S. 145). Dazu gehören mitunter Kenntnisse von gesellschaftlichen und institutionellen Inklusions- und Exklusionsprozesse (a.a.O.).

Die durch curriculare Normen etablierten Erwartungsstrukturen gehören in den Bereich exkludierender Bedingungen, denn es besteht für Jugendliche stets die Möglichkeit, den geforderten Bildungsstandard nicht zu erreichen und deshalb von weiteren Bildungsangeboten ausgeschlossen zu werden. Es wird deutlich, dass die im vorliegenden Projekt engagierten Lehrpersonen und Lehrmeisterinnen durchaus sonderpädagogisch handeln, ohne sich dessen bewusst zu sein. Wir präsentieren mit dieser Studie ein Beispiel, das aufzeigt wie sonderpädagogisches Handeln „subsidiär in die allgemeinen Organisationsformen des Erziehungssystems eingebunden“ wirksam werden kann (ebd., S. 161). Dabei ist es zweitrangig, ob wir dieses Handeln nun Coaching, Lernberatung oder sonderpädagogisch nennen, wichtig ist die Handlungslogik, nämlich den Ausschluss der Jugendlichen aus dem Berufsbildungssystem zu bearbeiten und sie auf dem Weg zu ihrem Lehrabschlussdiplom bzw. Attest zu unterstützen.

## **TEIL IX.: KONTUREN EINER FÖRDERORIENTIERTEN COACHINGRAHMENTHEORIE**

Im Bereich der Benachteiligtenförderung wird das Fehlen einer „integrativen pädagogischen Theorie“ zur Unterstützung benachteiligter Jugendlicher moniert (vgl. Kap. 4). Diese Lücke kann auch durch die Ergebnisse dieser Arbeit nicht geschlossen werden. Es lassen sich *Konturen einer förderorientierten Coachingrahmentheorie* mit Elementen und Bausteinen für die Förderung, Begleitung und Beratung von Jugendlichen mit Benachteiligungen skizzieren.

### **10. Die Förderung Jugendlicher durch Coaching - Bausteine zu einer Coachingrahmentheorie**

Welche Konturen einer Coachingrahmentheorie zeichnen sich für den Bildungsbereich ab und inwiefern können die forschungsleitenden Bezugstheorien der Untersuchung in ein kontextadäquates Coachingmodell überführt werden? Insgesamt kann Coaching als Form einer kontinuierlichen Einzelfallbegleitung bezeichnet werden mit dem Ziel der Hilfe zur Selbsthilfe, in der sowohl persönliche als auch ausbildungsrelevante oder berufliche Themen zur Sprache kommen. Im Folgenden wird der Blick auf die Bedingungen und Elemente des *organisations-internen Coaching im Bildungsbereich* gerichtet, weil dort die subsidiäre Einbindung exklusionsvermeidenden, heterogenitätstoleranten pädagogischen Handelns stattfindet und seine grösste Wirkung entfaltet. Eine Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse zeigt ein sehr umfassendes Bild von Coaching im Bildungsbereich:

#### *Wirkfaktoren*

Jugendliche sprechen auf Gesprächsangebote im Allgemeinen und auf Coachinggespräche im Besonderen gut an. Im Bildungsbereich wirksame Coaches zeichnen sich durch eine ressourcenorientierte Haltung sowie eine ausgeprägte Personzentrierung aus. Die wichtigsten Faktoren für den Vertrauensaufbau in der Coachingbeziehung und die Stärkung des Selbstvertrauens der Jugendlichen sind:

- die emotionale Nähe,
- die persönliche Anerkennung,
- das soziale Interesse und
- die fachliche Kompetenz der Ausbildenden.

Dabei wird die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme von Coaching unmittelbar in Bezug auf den Vertrauensaufbau zum Coach wirksam, was wiederum die Wirksamkeit von Coaching im Allgemeinen beeinflusst. Dies liegt mitunter an der Qualität der (Selbst-) Reflexionsprozesse, die im verordneten Modus aufgrund fehlender Bereitschaft nur schlecht realisiert werden können. Erst das freiwillig eingegangene, von Vertrauen geprägte, offene Beratungssetting schafft für Jugendliche eine Situation, in der sie sich öffnen können, ohne beinträchtigende Konsequenzen befürchten zu müssen.

#### *Wirkungen*

Coaching fördert Jugendliche in der Steigerung ihrer Selbstreflexivität und der Erweiterung ihrer Handlungskompetenzen, was die Entwicklung von Selbststeuerung und Selbstregulation unterstützt. Das Selbstvertrauen wird massgeblich über Erfolgserlebnisse gestärkt, wodurch die Fähigkeit zu einer adäquaten Selbsteinschätzung steigt und somit die Aussicht auf weitere Erfolge zunimmt.



### *Beziehungsqualität*

Die Jugendlichen wünschen sich eine partnerschaftliche, von Respekt, gegenseitiger Achtung und Wertschätzung geprägte Beziehung zum Coach, die auch als wertschätzende Arbeitsbeziehung bezeichnet werden kann. Dies steht im Gegensatz zu einer diffusen sozialen Beziehung mit unklarem Nähe-Distanz-Verhältnis. Es wird so für die Jugendlichen möglich, ihre Ausbildenden sowohl als Vorgesetzte als auch als Coaches und Vertrauenspersonen wahrzunehmen.

### *Die Bedeutung von Coaching für Transitionsprozesse*

Ein Aspekt, der in bisherigen Untersuchungen wenig Beachtung fand, ist die Bedeutung, der Wert und das Potenzial von Coaching in Bezug auf die Förderung der Transitionskompetenz Jugendlicher. Vorliegende Ergebnisse verweisen darauf, dass die helfende Beziehung zwischen Coach und Coachee für die Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf relevante Schutzfaktoren aufzubauen hilft und das Bewältigungsverhalten stärkt.

Professionelle leisten in ihrem Ausbildungsalltag mit Coaching eine Form berufsintegrativer Arbeit mit grossem Wirkungsradius. Eine Frage, welche die Scientific Community nachhaltig beschäftigt, ist die sehr heterogene Ausgestaltung der theoretischen Verankerung des Coachingkonzepts und die angeführten eklektischen theoretischen Bezüge sowie die starke Abhängigkeit der Konzepte von Einzelpersonen und ihren beraterisch-therapeutischen Ansätzen. Davon ist auch die vorliegende Arbeit nicht auszunehmen (vgl. Kap. 5). Um dieser starken personalen und konzeptuellen Abhängigkeit zu begegnen, wurde für die Untersuchung der Coachingpraxis und der Coachingwirkungen im Rahmen der vorliegenden Studie bewusst auf alternative theoretische Konzepte zurückgegriffen, um im Ergebnis zu einer Schärfung der Wirkungsweise von Coaching im Bildungsbereich und entsprechend zu einer Konturierung des Konzepts zu gelangen. Dies mit dem Ziel, der Wirkungsweise von Coaching theoretisch näher zu kommen und diese im Hinblick auf Elemente und Bausteine, denen Coaching seinen Erfolg verdankt, zu analysieren.

## **10.1 Die Rolle der Einsicht im Coaching – eine lerntheoretische Annäherung**

Insgesamt erscheint die Bezugnahme auf die Forschung und Theoriebildung in der Psychotherapie und die Beschreibung von Wirkfaktoren in Prozessmodellen erfolgsversprechend (vgl. Kap. 5). Darin werden Variablen wie Klientin, Coach und Prozess unterschieden und Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität<sup>84</sup> relationiert. In anderen Studien werden Wirkfaktoren wie Ressourcenorientierung, motivationale Klärung, Problemaktualisierung und –bewältigung benannt. Wichtig erscheint bei all der Unterschiedlichkeit in Bezug auf die Zugangsweisen der Untersuchungen, dass die *Beziehung* und das *zielbezogene Arbeiten* wichtig sind. Dabei werden die Techniken in ihrer Bedeutung nachgeordnet. Zu bemerken ist an dieser Stelle, dass sich die Wirkungswahrnehmungen von Coaching bei Führungspersonen in Unternehmen nicht wirklich von denen im Berufsbildungsbereich unterscheiden: Die Klärung funktionaler Fragen oder die Erhöhung des Selbstwissens (Selbstreflexionskompetenz, Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstheit) werden von beiden Personengruppen als Wirkungen benannt.

Grant (2003) beschreibt, dass Coaching neben der Erhöhung der Selbstreflexionsfähigkeit auch die Fähigkeit zur *Einsicht* erhöht und bestimmt Einsicht als das Erkennen und Verstehen eines Sachverhaltes, das Erfassen von Ursache und Wirkungszusammenhängen oder des

---

<sup>84</sup> Wobei die Strukturqualität Variablen für den Coach, den Gecoachten, die Beziehung und das berufliche System umfasst.

Sinns und der Bedeutung einer Situation. Einsicht hat entsprechend etwas mit Situationsklärung durch das Gewinnen von Einsicht in eine Situation zu tun. Wenn wir die Linie der Klärungsorientierung von Coaching weiterverfolgen und davon ausgehen, dass sich Einsicht nur dann einstellt, wenn zentrale Qualitätsmerkmale von Coaching wie *Beziehungsqualität*, *Dialogizität*, *Reflexion* und *Zielorientierung* erfüllt sind, dann können wir uns fragen, welche Formen des Lernens durch das Coachingsetting angeregt werden?

Das Gewinnen von Einsicht in eine komplexe und herausfordernde Situation wird auch als „Aha-Effekt“ (Heureka: „Ich hab’s!“) bezeichnet und durch das „Lernen durch Einsicht“, auch *instrumentelles Lernen*, lerntheoretisch begründet. Für das instrumentelle Lernen charakteristisch ist die „Trial and Error Orientierung“: Lösungsversuche einer Person (z.B. Coachee) in Bezug auf ein Problem werden durch Rückmeldungen und Analyse (z.B. im Coachinggespräch) bewertet und diskutiert, worauf die Vorgehensweise des bzw. der Lernenden (Coachee) je nach Erfolgsbestätigung und Erfolgserwartung verändert oder beibehalten wird. Dieses Einsehen in das Funktionieren von Strategien unter bestimmten Voraussetzungen im Hinblick auf die Problemlösung und Situationsbewältigung unterstützt das Aktivwerden und die Entwicklung von Lern- und Leistungsmotivation. Mit dem Begriff der „Einsicht“ ist aber gerade im Coaching nicht nur das Begreifen und analytische Durchschauen von Aufgaben und Situationen gemeint, sondern gleichzeitig das Einsehen und Begreifen individueller Motive, Bedürfnisse und Beweggründe im Hinblick auf die zu bewältigende Aufgabe. Das Coachinggespräch setzt bei der Reflexion und Analyse der Arbeitssituation in Bezug auf erfolgreiches bzw. erfolgloses Handeln (Barriere) an. Diese Reflexion bzw. das Hinterfragen dieser Situation fördert dabei die Einsicht in die Komplexität der Problemstellung und die damit verbundene emotionale Befindlichkeit, klärt die Zielführung bisheriger Bewältigungsversuche, überprüft die Zielsetzung und entwickelt daraus lösungsorientierte Strategien, die die Wahrscheinlichkeit auf Erfolg *und* persönliches Wohlbefinden erhöhen. Für diesen letzten Punkt und das Gewinnen von Einsicht im Rahmen von Coachinggesprächen steht die folgende Beschreibung einer Lehrperson aus einer Berufsfachschule:

Ein Jugendlicher hatte im Laufe des Coachinggesprächs eingesehen, dass es für ihn eigentlich von grosser Wichtigkeit wäre, seiner Freundin einen fehlerfreien Liebesbrief in deutscher Sprache zu schreiben (der Jugendliche selbst war zu diesem Zeitpunkt seit etwas mehr als einem Jahr in der Schweiz). Basierend auf der Einsicht in dieses persönliche Bedürfnis wurde gemeinsam mit der Lehrperson ein entsprechendes Lernprogramm zusammengestellt, an dem dieser Jugendliche im Rahmen der selbstgesteuerten Lerneinheiten jeweils intensiv arbeitete.

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass Coaching in Ausbildungskontexten stets *Persönliches* („ich möchte meine Freundin beeindrucken und gut da stehen“) mit *Funktionalem* („Deutsch lernen“) verbindet. Diese offene Bekundung durch den Jugendlichen konnte nur im Rahmen persönlicher Nähe entstehen, woran die unmittelbare Koppelung der funktionalen mit der persönlichen Beziehungsseite von Coaching in Ausbildungskontexten explizit wird. Coaching erhält so in seiner Funktionalität im Bildungsbereich eine zusätzliche Dimension: Neben der Klärungsorientierung wirkt Coaching dann verhaltensorientiert, wenn die geklärte, d.h. eingesehene, Situation (Diagnose) in definierte Arbeits- und Lernanlässe überführt wird. Coaching kann so auf drei Seiten wirksam werden:

1. In Bezug auf die Steigerung der Lehr- und Ausbildungsqualität,
2. in Bezug auf die Lernqualität der Auszubildenden und

3. in Bezug auf die Selbstbewusstwerdung der Jugendlichen durch das Einsehen in ihre persönlichen (Lern-)Motive und Beweggründe.

Zweifelsohne ist das Gewinnen von Einsicht in komplexe Lern- und Ausbildungssituationen von konstruktivistischen Ansätzen nicht losgelöst zu betrachten, da der Prozess des Einsehens, Erkennens und Verstehens ein je individueller ist. Der Coach stösst diesen Lern- und Klärungsprozess über seine Interventionen an und begleitet ihn mit dem Ziel, dass der Coachee unterstützt und fähig wird, einen Sachverhalt in seiner situativen Komplexität und mit persönlicher Betroffenheit zu erfassen.

## 10.2 Die Rolle der Selbstwirksamkeit im Rahmen von Coaching

Interessant ist die Beobachtung, dass in sämtlichen zitierten Studien (vgl. Kap. 5) selten bis nie von Misserfolgen im Coaching gesprochen wird. Die wenigen Hinweise verweisen sodann stets auf den Coach und seine mangelnden Kompetenzen. Offensichtlich ist der Erfolg dem Coachingprozess implizit. Wie kommt das?

Es wurde festgestellt, dass über die Rückkoppelungsprozesse im Coaching eine permanente Zielabgleichung in Richtung auf ein realistisches Ziel hin stattfindet, sodass die Gefahr des Scheiterns minimiert wird. Aus der Motivationsforschung ist bekannt, dass die Motivation für Lernende bei Aufgaben mittlerer Herausforderung am grössten ist und ein erfolgreiches Bewältigen positiven Einfluss auf ihr Selbstwirksamkeitsempfinden nimmt (Heckhausen 1980). Selbstwirksamkeit, auch als Kompetenz- oder Wirksamkeitserwartung bezeichnet, betrifft die Frage, ob sich eine Person die Ausführung eines bestimmten Verhaltens zutraut oder nicht. Bandura (1976) formuliert dies im Rahmen seiner sozial-kognitiven Lerntheorie mit Bezug auf das Konzept der Selbstwirksamkeit (self-efficacy) wie folgt: „Self-efficacy is the belief in one's capabilities to organize and execute the sources of action required to manage prospective situations“. Wenn wir also im Coaching gewährleisten, dass realistische Ziele gesetzt werden, die durch gemeinsame Abstimmungsprozesse zwischen Coach und Coachee finalisiert werden, erhöhen wir die Wahrscheinlichkeit auf Erfolg und beeinflussen entsprechend das Selbstwirksamkeitsempfinden der Coachees positiv. Dies deshalb, da eine realistische Selbsteinschätzung zur optimalen Ausnutzung der eigenen Fähigkeiten führt. Durch erfolgreiches Bewältigungsverhalten wächst in der Folge bei den Personen das *Gefühl der Kompetenz*, das sie befähigt, zukünftig schwierige Situationen zu bewältigen und ihre Leistungen auch kritisch zu hinterfragen.

Mit Blick auf den Handlungsprozess bereitet Selbstwirksamkeit eine Handlung vor, beeinflusst das Ausmass der Anstrengung bei herausfordernden Aufgaben, die Ausdauer in Situationen, die von unangenehmen Erscheinungen begleitet werden sowie die Gefühle und die Gedanken, die den Bewältigungsprozess begleiten (ebd.). Des Weiteren nimmt Selbstwirksamkeit Einfluss auf die Verhaltenssteuerung (Selbstregulation z.B. bezüglich der Auswahl und der Gestaltung von Situationen) und die Selbstbegründung („das schaffe ich schon!“ – „das wird was!“ – „ich bin gut im Rennen!“). In diesem Lern- und Entwicklungsprozess übernehmen Zielsetzungen eine wichtige Funktion, denn sie steuern die Erfolgsaussicht der Coachees: Je näher und konkreter ein zu erreichendes Ziel formuliert wird, desto eher erhöht es sowohl die Wirksamkeitserwartung der Jugendlichen als auch ihr Leistungsniveau. Das Erreichen von Teilzielen soll dabei an unmittelbare Erfolgsrückmeldungen gekoppelt sein, sodass das Gefühl „auf dem richtigen Wege zu sein“ bestärkt wird. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen motivieren Personen sich in bestimmten Bereichen mit Aussicht auf Erfolg auch häufiger zu betätigen, woraus schliesslich eine tatsächliche Übung und Expertise mit Selbstwert stärkenden Anteilen resultiert.

Selbstwirksamkeit in diesem Sinne verstanden, kann Jugendliche dazu motivieren sich Ziele zu setzen, sich in Richtung auf deren Erreichung hin anzustrengen und auch im Falle auftretender Hindernisse den Mut in das Gelingen nicht zu verlieren. Selbstwirksamkeit kann als die *Überzeugung* bezeichnet werden, die sich einstellt, wenn man in einer bestimmten Situation eine erforderliche Leistung erbringen kann und sich zunehmend des Gelingens bewusst wird. Dieses Gefühl des antizipierten Erfolges beeinflusst die Wahrnehmung der Situation und die Motivation der Person in Bezug auf ihre Leistungsfähigkeit vielfältig.

Mit Bezug auf die dahinter liegende pädagogische Haltung kann von Hentig (1993) zitiert werden, der die Absicht, Menschen zur Selbstbegründung zu befähigen mit „die Menschen stärken“ bezeichnete und damit auf eine an den individuellen Ressourcen der Menschen orientierte pädagogische Haltung verweist. Aus dem Bereich der Gesundheitsförderung ist in diesem Zusammenhang der Ansatz von Antonovsky (1997) zu ergänzen, der den Begriff des Vertrauens bzw. das „Gefühl des Vertrauens“ ins Spiel bringt. Er versteht das Kohärenzgefühl als eine Form der globalen Orientierung und meint damit das Ausmass, „in welchem ... man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches *Gefühl des Vertrauens* hat“ (S. 36). Das Vertrauen bezieht sich darauf, dass Menschen innere und äussere Erscheinungen vorhersehen, erklären und strukturieren können, sodass sie den daraus erwachsenden Aufgaben mit den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen begegnen können. Daraus entsteht im besten Falle eine erfolgreiche Situationsbewältigung.

Somit kann Coaching in seiner Wirkungsweise auch als vertrauensstiftend und selbstwirksamkeitsfördernd bezeichnet werden, nicht nur in Bezug auf das vertraut werden mit den inneren Motiven und Beweggründen, sondern auch in Bezug auf ein Vertrauen in die Fähigkeit, Erwartungen, die von aussen an Lernende herangetragen werden, mit den vorhandenen Ressourcen zu bewältigen. Dass die Coaches in ihrer Rolle auch eine Modellfunktion für die Jugendlichen einnehmen, sei hier nur am Rande erwähnt: Es ist erkennbar, dass die im Coaching erreichten Erfolge das Verhalten der Coaches stellvertretend bekräftigt und so Modellwirkungen entstehen können. Im nächsten Kapitel werden theoretische Zugänge gesucht, die die Beziehungsform und –qualität, welche sich im Coaching etablieren, näher beschreiben.

### 10.3 Die Rolle der helfenden Beziehung im Coaching

In Anlehnung an die Benachteiligtenförderung und bisherige Analysen können wir Coaching in Ausbildungskontexten auch als *ausbildungsbegleitende Hilfe* bezeichnen, denn das, was Coaches in Ausbildungskontexten tun, ist vergleichbar mit Helfen. Unter *Helfen* wird eine spezielle Form sozialer Interaktion verstanden – eine Handlung zwischen mindestens zwei Personen, die sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Johach 1993). Fördern, Begleiten, Unterstützen, Beraten und Betreuen sind Synonyme zum Begriff des Helfens, so genannt „neue“ Wörter in der Pädagogik, die auf eine neue Tendenz pädagogischen Handelns verweisen (vgl. Kobi 1988): Im Vordergrund steht das ressourcenorientierte Denken und Handeln, ein Denken, das sich an der Person und ihren Fähigkeiten und ihren Talenten orientiert und nicht an ihren Defiziten. Ein Handeln, das sich als Hilfe zur Selbsthilfe versteht und die Fähigkeiten einer Person so fördert, dass diese zu grösstmöglicher Selbständigkeit und Autonomie gelangt (vgl. Speck, 1996). *Helfen* ist ein Prozess, an dem zwei Personen – meist in komplementären Rollen (Helper/Helpee) – beteiligt sind und in einen interpersonalen Austausch eintreten. Dabei liegt der Fokus auf der Erleichterung der Ressourcenmobilisierung mit dem Ziel, unter Einsatz eigener Kräfte, ein gesetztes Ziel zu erreichen (vgl. Parsons 1995). Ähnliches wird von Coaching erwartet bzw. spielt sich zwischen Coach und Coachee ab, was darauf verweist,

dass Coaches ebenso als Prozesshelferinnen und -helfer tätig sind, die eine bestimmte Philosophie des Helfens verfolgen und dafür bestimmte Techniken und Methoden einsetzen.

Schein (2003) nennt diese Form der Tätigkeit *Prozessberatung*. Er hat dazu eine allgemeine Theorie und Methodologie des Helfens entworfen, die auf dem Verständnis psychologischer und soziologischer Dynamiken entstand. Entlang dieser Orientierung kann Coaching auch als *Prozessberatung* bezeichnet werden! Das Ziel jeder Prozessberatung ist der Aufbau einer effektiven helfenden Beziehung, denn letztlich kann man „einem menschlichen System nur dabei helfen, sich selbst zu helfen“ (S. 19). Damit ist gemeint, dass Lernende am eigenen Lernen immer selbst aktiv beteiligt sein müssen und so Coaches nichts anderes bleibt, als sie über die helfende Beziehung zu sich selbst zu lotsen.

„Im Umgang mit Menschen ist es am besten nicht zu diktieren, sondern dabei zu helfen die eigenen Bedürfnisse zu entdecken, um dann einem Lotsen gleich den Weg dorthin hilfreich zu begleiten“ (ebd., S. 15).

Beim Begleiten von menschlichen Beziehungen geht es massgeblich darum, *Prozesse* zu entwerfen und zu begleiten: „Worin Helfer wirklich Experten werden müssen, das ist das Design und das Management von Prozessen, und dabei spielt das Design, der Entwurf dieser Prozesse, die entscheidende Rolle“ (a.a.O.). An diesem Ansatz sind zwei Momente von Relevanz: Da die Lösungen immer in der Person liegen, also im Coachee in unserem Fall, beziehen sich die Kernaufgaben für den Coach auf den Aufbau der *helfenden Beziehung*, die nur dann hilfreich sein kann, wenn dem Coach das Design und Management des Veränderungsprozesses gelingt. Veränderungsprozesse sind aus kognitionspsychologischer Sicht Lernprozesse (vgl. Mandl, Krause 2001). Vor diesem Hintergrund lässt sich die Aufgabe von Coaches in und ausserhalb des Bildungsbereichs auch als *Lernprozessberatung* bezeichnen, in welcher die Qualität der helfenden Beziehung zwischen Coach und Coachee über den Erfolg der Beratungstätigkeit entscheidet. Damit ist nicht primär schulisches Lernen gemeint, sondern Lernen als Funktion persönlicher Entwicklung. Im Unterschied zum Führungskräftecoaching bezieht sich Coaching im Bildungsbereich funktional auf Erziehung und Bildung und die in Bezug darauf entstehenden Barrieren, z.B. Disziplinprobleme, Lernstärken und -schwächen, Motivationsprobleme, Alltägliches und Persönliches, und Lösungsräume.

Ist Coaching nun gleich Lernberatung? Der Unterschied zwischen Coaching und den referierten Ansätzen der Lernberatung und Lernbegleitung (vgl. Kap. 5) zeigt sich in der Form der Beziehungsgestaltung: Coaching verbindet Persönliches mit Funktionalem, wobei die *persönliche Klärung* der sachlichen bzw. fachlichen Klärung immer vorausgeht. Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen, dass diese persönliche Begegnung für die untersuchte Gruppe Jugendlicher eine Voraussetzung für ihre schulischen Leistungen schafft. Zugleich werden im Coaching in der Regel keine Ratschläge erteilt. Die aktuelle Etablierung des Lernberatungsbegriffs verweist im Gegensatz dazu auf eine Schwerpunktsetzung im funktionalen Bereich schulischen Lernens. Coaching kann demnach durchaus auch Lernberatung sein, Lernberatung ist jedoch kein Coaching. Weitere Unterschiede zeigen sich im Setting und der Professionalität der Gesprächsführung, d.h. in der Art und Weise wie sich die Begegnung von Coach und Coachee im Dialog ereignet.

## 10.4 Die Funktion des Dialogs im Coaching

Ein Dialog ist eine „fördernde Prozessintervention“ (Schein 2003, S. 251) und wird hier synonym zum Begriff „Gespräch“ verwendet<sup>85</sup>. Fördernd insofern, als über die Dialogizität die Diagnose einer für den Hilfesuchenden schwierigen Situation vorgenommen wird; interventiv deshalb, weil der Dialog, d.h. das Durchsprechen von Überlegungen, bei Coach und Coachee eine neue Ordnung der Gedanken vermittelt. Die helfende Beziehung entwickelt sich im Coaching um diese Form des Dialogs und die Art und Weise wie der Coach seine Fragen stellt. Somit kommt sowohl der Gesprächsführung als auch dem Einsetzten von Fragetechniken in Bezug auf die Qualität der helfenden Beziehung eine wichtige Bedeutung zu. Das Gespräch wurde andernorts als Herzstück des Coaching bezeichnet, was sich dann bestätigt, wenn der Dialog als besondere Konversationsform es möglich macht, „dass Teilnehmer sich einiger verborgener, impliziter Annahmen bewusst werden (können, A. d. Verf.) ....“ (ebd., S. 251).

Eine wichtige Voraussetzung und gedankliche Einstimmung des Coach aufs Dialogisieren ist die Annahme, dass der Coachee voraussichtlich mit anderen Ansichten zu einem bestimmten Thema ins Gespräch eintreten wird als erwartet und deshalb das primäre Ziel des Gesprächs weniger im gegenseitigen Verständnis liegt, sondern auf der Ebene der *Verständigung* zwischen den beiden Personen. Im Coaching wird einem Gegenüber also primär über das Darlegen der eigenen Gedankenwelt Einsicht gewährt. Coachinggespräche sind entsprechend Gespräche mit einer besonderen Funktion und Systematik (Schreyögg 2003, S. 226):

1. Zu Beginn einer Coachingsitzung werden im Gespräch die spezifischen Anliegen des Coachee festgestellt.
2. Die subjektive Involviertheit des Coachee in seine Problembeschreibung und die Art und Weise der intellektuellen Erfassung der Situation werden im Gespräch herausgearbeitet.
3. Des Weiteren werden im Gespräch Veränderungsoptionen erarbeitet.
4. Der Coach kommt über die Art und Weise wie er oder sie Gespräche führt in eine Vorbildfunktion, die nicht zu vernachlässigen ist.

Ein wichtiges Gesprächsmoment liegt darin, den Coachee schon relativ früh darauf hinzuweisen, dass „hinter unseren Deutungen und Wahrnehmungen stets Annahmen stecken und wir Probleme besser lösen können, wenn wir uns dieser Annahmen bei uns wie den anderen bewusst werden“ (Schein 2003, S. 264). Ein Dialog kann durchaus als „gute“ Kommunikation bezeichnet werden, in der versucht wird Ansichten auf eine nachhaltige Art und Weise auszutauschen. Der Aufbau einer helfenden Beziehung bemisst sich am erreichten Gesprächsniveau, das die Beteiligten als Dialog und nicht als Debatte oder Diskussion erfahren (a.a.O.). Dabei sind folgende Fähigkeiten grundlegend für das Kommunikationsverhalten eines Coach (vgl. Schein 2003; Schreyögg 2003):

- abzuwarten und bewusst Antworten auf Fragen des Coachee zurückzuhalten,

---

<sup>85</sup> Gespräch ist ein Wort aus dem Mittelhochdeutschen und bedeutet soviel wie Rede, Unterredung, „mündlicher Gedankenaustausch in Rede und Gegenrede über ein bestimmtes Thema“ (Duden 1989, S. 601). „Dialog“ ist griechischer Herkunft. Dabei steht „dia“ für „durch“ und „logos“ für Rede, Wort, Vernunft, Überlegung, umfassender Sinn. Es geht also um das Durchsprechen von Überlegungen zwischen zwei oder mehreren Personen in einem umfassenden Sinn; auch Zwiegespräch oder Wechselrede (ebd., S. 340).

- Annahmen zu überprüfen,
- Fragen zu stellen, im Besonderen prozessorientierte Fragen wie z.B. „hilft dieses Gespräch?“ „bekomme ich einen Eindruck des Problems?“ „Sprechen wir über die richtigen Themen?“ (Schein 2003, S. 62),
- Feedback zu geben und
- zuzuhören

Mit diesem Vorgehen kann das Ziel erreicht werden, eine helfende Beziehung aufzubauen.

## 10.5 Elemente des förderorientierten Coaching

Zur Bestimmung der Elemente des förderorientierten Coaching ist im Folgenden die erarbeitete Ausgangslage in sechs Thesen zusammengefasst. Anschliessend wird die Einführung des Förderbegriffs begründet und die Kernkompetenzen der Coaches, die bei der professionellen Arbeit am Übergang Schule-Beruf benötigt werden, erläutert. Die Elemente des förderorientierten Coachings sind in Abbildung 19 abgebildet. Wie gehen von folgenden Überlegungen aus:

- These I:** Coaching ist eine Form der Lernprozessberatung mit dem Ziel, zwischen Coach und Coachee eine helfende Beziehung aufzubauen.
- These II:** Dieser Aufbauprozess erfolgt dialogisch im Rahmen der Coachinggespräche und orientiert sich an einer bestimmten Philosophie, Technik und Methodik des Helfens.
- These III:** Hilfe ist eine primäre Form der Beratung.
- These IV:** Prozessberatungsmodelle können sowohl interventiv als auch präventiv eingesetzt werden und ermöglichen im Gegensatz zu Experten- und Arztmodellen<sup>86</sup> das Lernen 2. Ordnung (Double-loop Lernen), das zusätzlich zur Problembewältigung (Lernen 1. Ordnung; single loop) auch das Lernen lehrt, d.h. die Lernfähigkeit des Klientensystems fördert und so eine Hilfe zur Selbsthilfe wird.
- These V:** Lernen wird über die Klärung der handlungsleitenden Annahmen (situationsübergreifende Haltungen, Strategien, Verhaltensmuster und mentale Modelle) möglich und fördert das aktive, offensive, direkte und zielgerichtete Handeln.
- These VI:** Die fördernde Intervention orientiert sich an der Frage, was in der sich entwickelnden Beziehung gerade hilfreich ist bzw. was genau jetzt nötig ist, um die Beziehung weiter zu bringen? Diese Fragen ergänzen das Repertoire der im Rahmen von Coaching eingesetzten Fragetechniken auf der Prozessebene<sup>87</sup>.

---

<sup>86</sup> Das *Expertenmodell* steht für den Einkauf von Informationen (Telling und Selling); das *Arzt-Patientenmodell* für eine komplementäre Beziehung (Arzt/Patientin), in der eine Diagnose mit schriftlicher Auswertung mit anschließender Empfehlung erstellt wird.

<sup>87</sup> Ein *Methodenrepertoire* zu haben ist von Vorteil, aber die Gefahr ist gross, die aktuelle Wirklichkeit zu verlassen und nur Ausschau nach Situationen zu halten, in denen man das Interventionsreservoir einsetzen kann:

Das Design und Management von Veränderungs- bzw. Lernprozessen wird von Schein (2003) als die anspruchsvollste Aufgabe von Prozesshelferinnen und -helfern bezeichnet. Dies wird von den befragten Coaches in vorliegender Untersuchung in dieser Form auch bestätigt:

Die grössten Herausforderungen erkennen sie im *dialogzentrierten Vorgehen*, das die Veränderungsprozesse einleitet und die Jugendlichen auf die selbständige Organisation und Umsetzung der Aufgaben vorbereitet. Hier werden Ziele gesetzt und Visionen erfragt sowie Entwicklungs- und Wandlungsprozesse initiiert und gesteuert (vgl. Kap. 8).

Neben der Prozessorientierung liegen die Elemente des förderorientierten Coachingansatzes in der Klärungs- und Beziehungsorientierung sowie in der funktionalen Orientierung. Der Förderbegriff wird hier eingeführt, da die funktionale Orientierung von Coaching im Bildungsbereich auch als Förderorientierung bezeichnet werden kann.

Der *Förderbegriff* wurde über die sonderpädagogische Diagnostik bzw. Förderdiagnostik in den 70er Jahren in den pädagogischen Diskurs eingeführt (Kornmann 2005, S. 120). Das Konzept der Förderdiagnostik zielt auf eine Diagnostik zur individuellen Förderung ab und hat in der Sonderpädagogik grosse Verbreitung gefunden. Erkenntnisse aus einem diagnostischen Prozess (Diagnose) werden in einen Förderplan (Lern- und Arbeitskontrakt) übersetzt und dieser in einen Förderprozess (Lernprozess) überführt, der durch Ausbildungsverantwortliche gesteuert wird (Lern- bzw. Veränderungsprozesssteuerung). *Diagnose* bedeutet wörtlich übersetzt soviel wie „Unterscheidendes feststellen“ (Kobi 2003, S. 21), d.h. Erkennen über eine Differenzbildung ermöglichen. Im Gegensatz zur Psychodiagnostik, die Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften erkundet, die einem Individuum zugrunde liegen, bezieht sich die (sonder-)pädagogische Diagnostik auf die Entwicklung einer Person und fokussiert geistige, emotionale, soziale und physische Aspekte der Persönlichkeit im jeweiligen Entwicklungskontext (vgl. Bundschuh 2005, S. 58). Unter *Diagnostik* kann durchaus Unterschiedliches verstanden werden:

1. „Unter pädagogischer Diagnostik werden alle Massnahmen zur Aufhellung von Problemen und Prozessen sowie zur Messung des Lehr- und Lernerfolgs und der Bildungsmöglichkeiten des Einzelnen im pädagogischen Bereich verstanden, insbesondere solche, die der individuellen Entscheidung über die Wahl der anzustrebenden Qualifikation der Schullaufbahn (...) und der Berufsausbildung sowie der Weiterbildung dienen“ (Bund-Länder-Kommission 1974, nach Ingenkamp 1997, S. 10)
2. „Gegenstand einer sonder- und heilpädagogischen Diagnostik sind Kinder, allgemein Personen, die bezüglich einer (optimalen) Entfaltung ihrer Möglichkeiten im geistigen, sozialen, emotionalen oder physischen Bereich gefährdet, bedroht, gestört, oder behindert sind. Einbezogen sind ausdrückliche Gefährdungen, Störungen und Behinderungen durch das soziale Umfeld“ (Bundschuh 2002, S. 210).

Mit der Forderung nach vermehrter Individualisierung von Bildungsprozessen wächst das Bedürfnis nach diagnostischen Kompetenzen auf professioneller Seite. Ein Unterschied zwischen testpsychologischen Ansätzen und pädagogischer Diagnostik liegt im Grad der Anwendung geeichter, diagnostischer Instrumente. Pädagoginnen und Pädagogen sind im Einsatz dieser Verfahren und in der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse nicht geschult.

---

„Für jemanden, der nur einen Hammer hat, scheint die ganze Welt aus Nägeln zu bestehen (amerik Redewendung)“ (Schein 2003, S. 301). Deshalb ist der Blick auf den Prozess genauso wichtig wie die Systematik des Gesprächsablaufs.



Lehrpersonen und Ausbildungsverantwortliche nehmen im Bereich der Kompetenzförderung von Kindern und Jugendlichen eine andere Rolle ein: Sie entwerfen auf der Basis einer dialogischen Situationsanalyse (Diagnose im Coachinggespräch) unter Einbezug der Auszubildenden Lernsituationen und -aufgaben, steuern Lernprozesse und beurteilen den erreichten Grad an Kompetenzzuwachs (Feedbackgespräch). Die diagnostische Tätigkeit liegt nicht im Einsatz von Instrumenten und Verfahren, sondern in der Rolle als Prozessberatende, um im Dialog mit den Lernenden helfend tätig zu werden. Pädagogische Förderung ist nicht am technischen Einordnen, Klassifizieren und Selektionieren orientiert, sondern an der Verständigung und am verstehenden Gewinnen von wechselseitigen Einsichten und in der Umsetzung der daraus gewonnenen Erkenntnisse. Die Frage nach dem Sinn und der Bedeutung beobachteter Phänomene im Verständnis einer hermeneutischen Qualität steht im erziehungswissenschaftlichen Diskurs im Vordergrund (vgl. dazu Eggenberger 1998; Dlugosch 2005; Reiser 2005; Oevermann 1996). Dabei werden die subjektive Bedeutsamkeit des Verhaltens einer lernenden Person sowie das bessere Verstehen desselben, unter Klärung der dahinter liegenden Annahmen, wichtig. Die eher statische Etikettierungsdiagnostik wird so um die pädagogische, verstehens- und handlungsorientierte Diagnostik ergänzt, die für die Offenheit von zukünftigen Lernprozessen und für die Integration der Lernenden steht. Dabei sind in Anlehnung an Theunissen (1995) einige Handlungsmomente für diese subjekt- und beziehungsorientierte Förderdiagnostik charakteristisch, die sich auf den ersten Blick in keiner Weise von den Bezugstheorien, der philosophischen Grundlage und dem Vorgehen im Coaching unterscheiden (S. 123f.):

- eine tragfähige Beziehung aufbauen;
- Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl aufbauen und stärken;
- Kompetenzen wahrnehmen, diagnostizieren und unterstützen;
- blockierte Entwicklungspotenziale erkennen, öffnen und stärken;
- an Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen anknüpfen;
- adäquate Lernangebote, Aufgaben und Herausforderungen schaffen;
- Aktivitäten durch Feedback unterstützen und positiv verstärken;
- eine offene, wertschätzende und authentische Grundhaltung einnehmen.

Auf den zweiten Blick wird deutlich, dass die für Coachingprozesse so wichtige wechselseitige Verständigung fehlt, dieses kollegiale Moment der Offenheit, das Jugendliche als grundlegend für die Vertrauensbildung und die Förderung einer tragfähigen Beziehung bezeichnen. Zwei Annahmen zu dieser Beobachtung: a) In der Förderdiagnostik wird nur selten zwischen der Verhaltensdiagnose bei Kindern und bei Jugendlichen unterschieden; b) entsprechend werden die Klienten weniger als dialogische Partner betrachtet und in ihrer Verantwortlichkeit miteinbezogen als vielmehr als Personen, die Empfehlungen entgegennehmen und umsetzen (vgl. Arzt-Patientenmodell). Es wird deshalb in förderdiagnostischen Ansätzen nicht explizit auf das Double loop Lernen hingewiesen, sondern primär die Problembewältigung erster Ebene (single loop) fokussiert. An diesen förderdiagnostischen Überlegungen wird deutlich, dass Coaching nicht gleich Förderdiagnostik ist, aber durchaus förderorientierte und diagnostische Elemente aufweist, die hauptsächlich über die funktionale Orientierung von Coaching im Bildungsbereich transportiert werden. Deshalb wird im Folgenden von *förderorientiertem*

*Coaching* gesprochen, um die Spezifität von Coaching im Bildungsbereich zu betonen, dessen primäre Aufgabe es ist, Lernen und Entwicklung im Allgemeinen zu fördern *und* im Besonderen die Bewältigung curricularer Leistungserwartungen zu unterstützen.

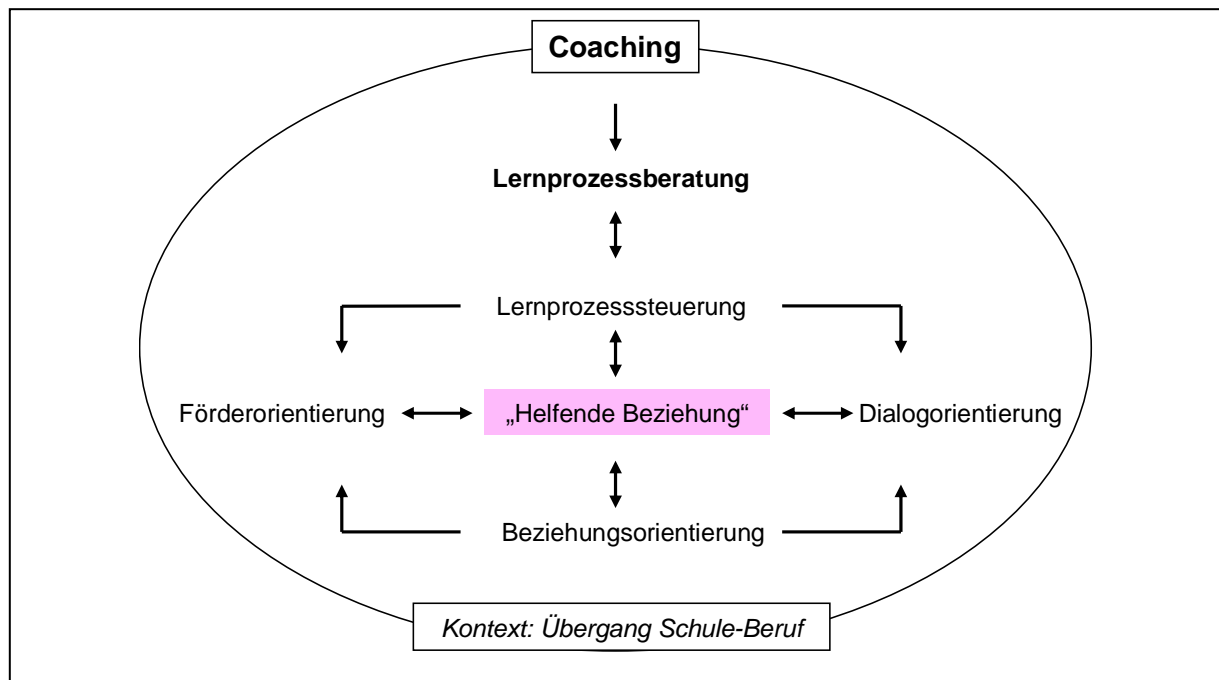
Die Frage, wann eine Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Coach und Coachee eine *helfende Beziehung* ist, kann jetzt mit Blick auf die dafür notwendigen Kompetenzen näher bestimmt werden. Nur Ausbildungsverantwortliche, die bestimmte, das pädagogische Grundrepertoire ergänzende Fähigkeiten entwickeln, können Jugendliche am Übergang Schule-Beruf und möglicherweise auch Lernende in anderen Bildungsbereichen und auf anderen Bildungsstufen hilfreich unterstützen. Mit hilfreich sind hier einerseits das exklusionsvermeidende Verhalten der Professionellen und ihre zunehmende Heterogenitätstoleranz durch die Erweiterung ihres Kompetenzrepertoires gemeint, andererseits die Stärkung der Lebensfähigkeit (life skills)<sup>88</sup> und somit auch der Transitionskompetenz der Jugendlichen. Zu den Kernkompetenzen dieser Professionellen zählen:

- Lernprozesssteuerung (Intervention, Prävention, Feedback);
- Dialogizität (Klärung von Annahmen, Voraussetzungen und Erwartungsstrukturen, Verständigung, Diagnose, Zielbestimmung);
- Beziehungsfähigkeit (partnerschaftliche, wertschätzende, authentische und ressourcenorientierte Haltung, Akzeptanz, Vertrauen, Interesse, Präsenz);
- Förderorientiertes Handeln (Aufgaben, Lernplanung, Lernsetting und Lernumgebung);

Ein allgemeines Modell des Zusammenspiels der Kernelemente dieses *förderorientierten Coachingansatzes* veranschaulicht Abbildung 20:

---

<sup>88</sup> Im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs werden Kompetenzen dieser Art auch als soziale Kompetenzen oder allgemeine Lebenskompetenzen bezeichnet und in der angloamerikanischen Forschung mit dem „Life-Skill-Konzept“ verbunden (Bauer 2005, S. 24). Grundlage für die erfolgreiche Problembewältigung sind so genannte Life-Skills (synonym zu sozialen Kompetenzen, Social Skills, Basiskompetenzen, allgemeine Lebenskompetenzen), die im Verlauf der individuellen Entwicklung erworben werden und eine zentrale Funktion für den gesamten Lebenslauf haben, indem sie das spezifisch problembezogene Verhalten steuern. „Soziale Kompetenzen sind nach einem engeren Begriffsverständnis individuelle Kompetenzen, die in der sozialen Realität zur Bewältigung von Problemen und Belastungen eingesetzt werden. (...) (Sie) kennzeichnen ein Repertoire individueller Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Eigenschaften, das der einzelne in sozialen Beziehungen einsetzen kann. Dieses Repertoire hat eine primäre Funktion für die individuelle Stabilität und erst einen sekundären Effekt auf die soziale Zusammensetzung eines Kollektivs, auf die Stabilität des sozialen Miteinanders“ (a.a.O.).



**Abbildung 20: Elemente des förderorientierten Coachings in ihrem Zusammenspiel.**

Neue Aufgaben der Entwicklung des beruflichen Selbst der professionell Tätigen werden in der Erweiterung und Differenzierung des Handlungsrepertoires in den benannten Bereichen festgestellt. Im Zentrum des berufsintegrativen Handelns liegt nicht mehr nur die Anwendung verfügbaren Wissens auf bestimmte Situationen, sondern die Generierung von Wissen in der Situation und die Komposition von Fördermassnahmen für spezifische Fälle: Dies in systemischer Vernetzung und funktionaler Orientierung mit dem Ziel der Exklusionsvermeidung. Hiermit wäre ein Grundstein für die subsidiäre Einbindung von förderorientiertem Coaching in die Lehr- und Ausbildungstätigkeit im Berufsbildungsbereich gelegt.

## 10.6 Das Prozessmodell zum förderorientierten Coaching

Das Zusammenspiel der Elemente des förderorientierten Coaching in Abbildung 20 entspricht noch keinem Modell der Prozesse. Es bringt vielmehr zum Ausdruck, woran sich förderorientiertes Coaching im Bildungsbereich im Hinblick auf die Etablierung einer helfenden Beziehung zu orientieren hat. Der Klärung von Annahmen in Bezug auf Personen, Themen und Situationen kommt im Coaching bekannterweise grosse Bedeutung zu. Dies erfolgt hinsichtlich des Potenzials dadurch, Prozesse des Double loop Lernens anzustossen und so Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten. Ein Blick zurück auf das in Kapitel 6 dargelegte Lernstrukturmodell nach Betz, Breuninger (1987) verdeutlicht, was mit handlungsleitenden Annahmen gemeint ist und wie diese durch Rückkoppelungsprozesse verstärkt oder verändert werden können<sup>89</sup>.

Coaches nehmen auf diese Veränderungsprozesse Einfluss: Zum einen werden im Coachinggespräch implizite Annahmen explizit und somit im Dialog zum Reflexionsgegenstand, zum anderen können Rückkoppelungsprozesse Annahmen durch Feedbackprozesse verstärken und steuern. Das dargelegte Lernstrukturmodell verdeutlicht, wie spezifische Hilfen aus der Umwelt (z.B. Coaching) den Lern- und Leistungsprozess sowie den Kompetenzentwicklungsprozess unterstützen können, indem Kontakt- und Beziehungsangebote mit curricularen Angeboten gekoppelt werden. Im positiven Kreislauf entsteht durch Coaching und die damit verbundenen person- und prozessunterstützenden Elemente eine helfende Beziehung. Es wird erkennbar, welche Annahmen den Leistungsprozess von Jugendlichen bisher behindert haben (negativer Kreislauf).

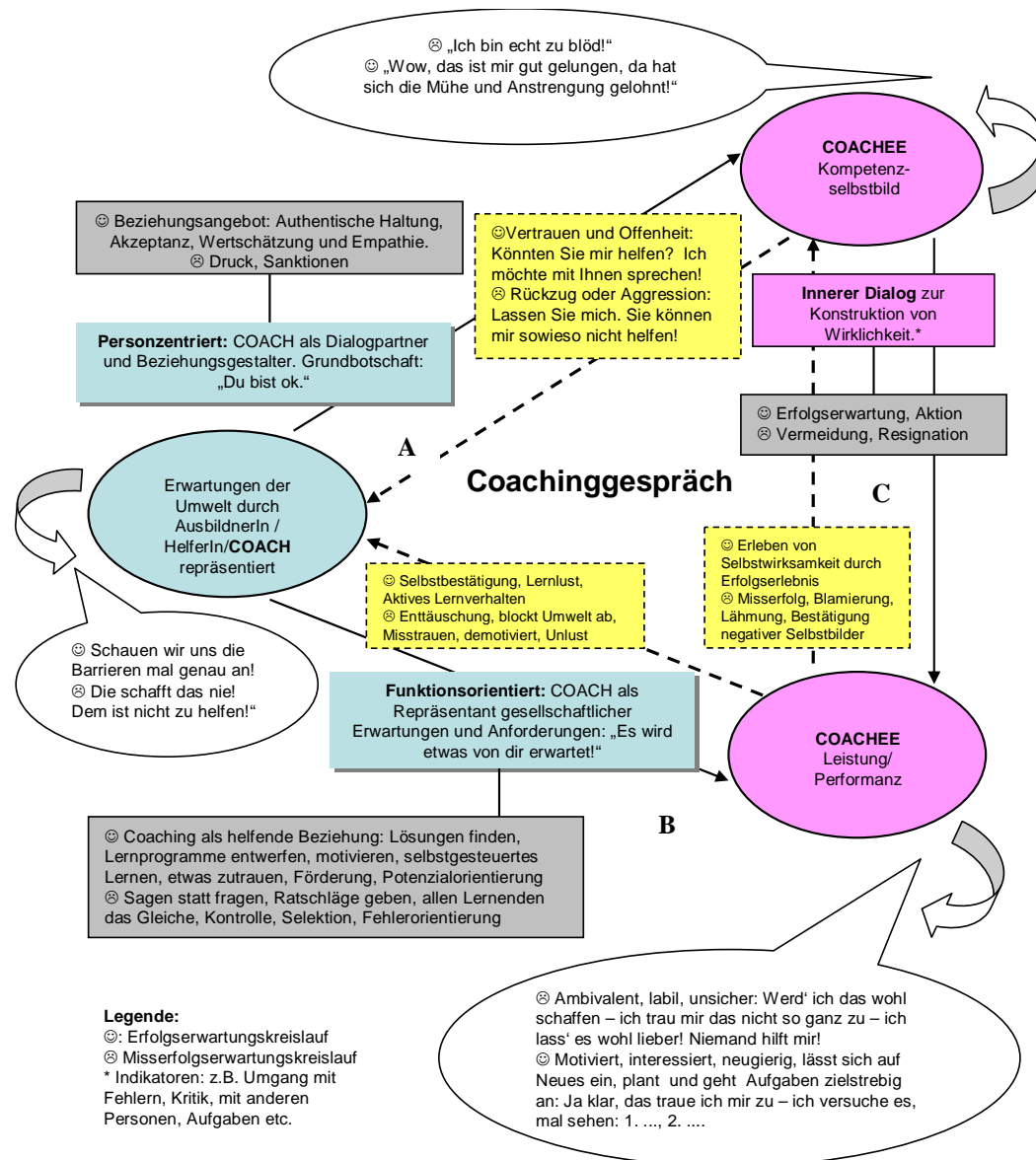
Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse sowie die Diskussion und Reflexion in Kapitel 8 und 9 weisen insgesamt darauf hin, dass das Lern- und Entwicklungsmodell nach Betz, Breuninger (1987) in seiner Struktur für die Abbildung der im Coaching relevanten Prozesse und Wirkungen zielführend eingesetzt und mit den Kernelementen des förderorientierten Coaching in Beziehung gesetzt werden kann. Dies wird in Abbildung 21 mit dem Prozessmodell für förderorientiertes Coaching veranschaulicht, worin sich die *personzentrierte, dialogische Lernprozessberatung* im Coachinggespräch als helfende Beziehung zeigt. Die Qualität des Prozessgeschehens ist auf drei Ebenen zu bestimmen:

- A) Durch ein Beziehungsangebot mit personzentrierter Orientierung,
- B) durch die funktionale Überführung der Lernbereitschaft und Diagnose in entsprechende Lernaufgaben und Lernumgebungen mit Erfolgsaussicht und
- C) durch die Förderung eines konstruktiven inneren Dialogs der lernenden Person, sodass Erfolgserwartung und Leistungserfolg zunehmend übereinstimmen.

---

<sup>89</sup> Zur nochmaligen Verdeutlichung folgender Hinweis aus Kapitel 6: Die Selbstkonzept- und Selbstregulationsforschung trägt seit mehreren Jahrzehnten zu einer neuen oder erweiterten Sichtweise menschlichen Verhaltens bei. „Die Art und Weise, wie wir Informationen aus unserer Umwelt aufnehmen, sie verarbeiten und speichern, wird durch unser Selbst gesteuert“ (Filipp, 1986, S. 246). Kompetenztheoretisch erweisen sich diese Prozesse insofern als bedeutsam, als sie im Hinblick auf ihre Entstehung und Entwicklung durch externe Faktoren wie Umwelterwartungen und –anforderungen massgeblich mitgeprägt werden und somit auch veränder- und beeinflussbar sowie entwickelbar sind (Grob et al. 2001, S. 85). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen dienen neben diesen Faktoren „als wichtigster Motor für die Initiierung und Durchführung selbstregulatorischer Prozesse“ (a.a.O., S. 88). Der Einfluss geht darüber hinaus und spielt auch im Bereich der Ausdauer, des Wissenserwerbs, der Effektivität, der Ergebnisse und der Ziele einer Handlung (=Performanz/Leistung) eine Rolle.

## Prozessmodell für förderorientiertes Coaching in Bildungskontexten



### Basis: Personzentrierte, dialogische Lernprozessberatung

Abbildung 21: Prozessmodell für förderorientiertes Coaching in Bildungskontexten auf der Basis person-zentrierter, dialogischer Lernprozessberatung (Modellstruktur in Anlehnung an Betz, Breuninger 1987).

Eigenständiges Lernen wird dann gefördert, wenn Lernende Fähigkeiten der Selbststeuerung und -regulation entwickeln sowie leistungsfördernde Überzeugungen und damit verbundene Selbstwirksamkeitsgefühle entstehen. Das sind insgesamt (Selbst-)Sicherheiten, die manche Jugendliche am Übergang von der Schule in den Beruf erst noch erwerben müssen. Coaching bietet dafür sowohl auf der Ebene der Bezugstheorien als auch im Bereich wirkungsvoll einzusetzender Methoden und Techniken eine gute Grundlage.

Die in diesem Kapitel präsentierten Modelle in Abbildung 19 und 20 leisten sowohl in Bezug auf die Beschreibung und das Zusammenspiel der Elemente des förderorientierten Coaching einen Beitrag zur theoretischen Fundierung des Coachingkonzepts als auch in Bezug auf die darin sich ereignenden Prozesse der Aktivierung (Tätigkeit, Problembewältigung, Leistung) und der Reflexion (person- und situationsbezogene Rückkoppelungsprozesse, Analyse im Coachinggespräch). Mit der Konturierung von Coaching durch die präsentierten Elemente einer Coachingrahmentheorie wird einerseits eine begriffliche Schärfung und eine theoretische Grundlegung für die Prozessberatung in Bildungskontexten vorgenommen, andererseits Unterschiede zum organisationsexternen (Führungskräfte-)Coaching, wo vorhanden, aufgezeigt. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass sich das organisationsinterne Coaching (durch direkte Vorgesetzte) durch die hier erarbeitete Coachingrahmentheorie gut abbilden lässt, da die enge Koppelung persönlicher und funktionaler Orientierungen auch in diesen Konzepten massgeblich zum Erfolg von Coaching beiträgt. Es liegt nahe, dass die dargelegten Bausteine der Prozessberatung im Bildungsbereich auch für Beratungsprozesse anderer Art grundlegend sind und sich auch auf andere Zielgruppen anwenden lassen. Eine massgebliche Voraussetzung des förderorientierten Coaching liegt in der Fähigkeit zur *wahren*<sup>90</sup> *Begegnung im Dialog* zwischen einer lernenden und einer ausbildenden Person.

Das freiwillige Eingehen eines *Arbeitsbündnisses* zwischen Coach und Coachee wird durch Coaching auch in stark normierten Lern- und Bildungskontexten wie Schule oder Lehrbetrieb möglich. Nach Oevermann (1996) schafft erst dieses Arbeitsbündnis eine Grundlage für die *professionelle Beziehungsgestaltung*, deren Qualität sich an der Art und Weise der Vermittlung zwischen Nähe und Distanz zeigt. Dörr und Müller (2006) lokalisieren genau in diesem Bereich die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischer Berufe (S. 8). Die daraus für professionelle Akteure und Akteurinnen abzuleitende Aufgabe zeigt sich in der Herausforderung eine formale Berufsrolle kompetent auszufüllen und sich zugleich auf „persönliche, emotional geprägte und nur begrenzt steuerbare Beziehungen einzulassen. Bewältigung von Ungewissheit wird hier zur zentralen Aufgabe professionellen Handelns“ (a.a.O.). Ambivalenzen entstehen u.a. aufgrund von Ungewissheiten sowohl auf Seiten der Lernenden als auch der Lehrenden. Im Coaching werden diese Vorstellungen, Annahmen und Bedeutungszuschreibungen zur Sprache gebracht und somit verhandelbar und bearbeitbar. Erst diese Relativierung von eigenen Positionen ermöglicht die Transformation einer Situation und das Entstehen von etwas Neuem. King (2006) beschreibt die professionelle Haltung, die es einzunehmen gilt, als „generative Position“ (S. 71).

Eine zentrale Anforderung an die pädagogische Professionalität in Ausbildungskontexten liegt in der Entwicklung eines beruflichen Habitus, der es möglich macht, „die jeweils relevante Wissensbasis (Theorieverstehen) und ein kunstvoll beherrschtes Verfahren eines hermeneutischen (d.h. verstehenden, A. d. Verf.) Zugangs zum Fall (d.h. zur lernenden Person, A. d. Verf.) in Einklang zu bringen“. Dazu braucht es u.a. persönliche Nähe und Erfahrungskraft sowie ein Konzept, das diesen Zugang eröffnet und strukturiert: *Förderorientiertes Coaching* ermöglicht das!

---

<sup>90</sup> Mit „wahr“ ist an dieser Stelle „authentisch“ gemeint und die Begegnung von Mensch zu Mensch jenseits von Rollenerwartungen angesprochen.

## 11. Systemische Sonderpädagogik – der dritte Weg!

Die sonderpädagogischen Diskurse laufen im Moment sehr gegenläufig: Die einen versuchen den Begriff der Behinderung über naturphilosophische und naturhistorische Begründungszusammenhänge neu zu konstruieren bzw. aufzuzeigen, dass es „Geistige Behinderung“ beispielsweise unter dieser Perspektive gar nicht gibt (vgl. Feuser 2000, S. 141). Andere stossen mit Blick auf das „soziale Modell von Behinderung“ und in Abgrenzung zum medizinischen Modell Gedanken in Richtung einer sozialen Bewegung und „einer Gesellschaft für alle“ an (Weisser 2003, S. 16f.). Sie sind auf dem Weg zu einer Dekategorisierung der Sonderpädagogik und stellen deren Klassifikationssystem in verschiedene Behinderungsarten wie „geistige Behinderung, Sprachbehinderung, Körperbehinderung etc.“ in Frage (a.a.O.). Dieser Haltung menschlicher Entwicklung gegenüber ist eines gemeinsam: Nachteile und Restriktionen im Bereich der Erfahrungen von Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft werden nicht länger als Folge einer individuellen Behinderung gesehen, sondern als Konsequenz der „sozialen Beziehung zwischen Behinderten und Nichtbehinderten“ verstanden (Weisser 2004, S. 46). Somit sind es die Austauschprozesse zwischen Personen und zwischen „Personen und ihren Umweltbedingungen“, die Behinderungen hervorbringen, nicht aber Personen aus ihrer Eigenaktivität heraus. Behinderungen können so Teil einer Entwicklungslogik für Menschen werden, die mit diesem Etikett versehen werden. Ein gegenläufiger Diskurs entwickelt sich in Anlehnung an die Neurowissenschaften und die Neuropsychologie und das medizinische Modell, das die Defekte am Subjekt genauer untersucht und so zu übergreifenden Aussagen, Interventionen und Therapievorschlügen kommt. Hier droht die Gefahr, Defekte wiederum an Personen festzumachen und Lebenskontexte aus Analysen mit Laborcharakter auszuschliessen. In der Vermittlung ist zu betonen, dass diese verstärkte Individuumszentrierung durch die systemischen Anteile des sozialen Modells erweitert werden muss und so zu einem umfassenderen Zugang zum Thema „Behinderungen“ führen kann.

Nicht nur personale Interaktionsprozesse können Behinderungen hervorbringen, sondern auch Prozesse des Zusammenwirkens von Person und System. In Kapitel 3 wurde mit Blick auf die Phase des Übergangs von der Schule in den Beruf eindrücklich aufgezeigt, welchen Einfluss Bildungssysteme auf den Lebensverlauf eines Menschen nehmen und wie sich fördernde, aber auch behindernde Momente biografisch niederschlagen. Diese fast unsichtbare Einflussnahme systemischer Bedingungen auf menschliches Lernen und individuelle Entwicklung gilt es gerade unter den oben beschriebenen sonderpädagogischen Perspektiven genauso im Blick zu haben und in ihrem Ausmass zu untersuchen wie die einzelne Person in ihren Lern- und Entwicklungsbedürfnissen im „Hier und Jetzt“. In der Arbeit wurde versucht, sowohl die personale Perspektive einzunehmen als auch das relevante Bezugssystem der Personen miteinzubeziehen. Wir haben zu Beginn festgehalten, dass es uns darum geht, die Gleichheit von Menschen mit Behinderung (bzw. von Behinderung bedrohten Menschen) und von Menschen ohne Behinderung, im Gegensatz zur Akzentuierung der Defekte und der Andersartigkeit, zu betonen. Durch die Übergangssituation der Jugendlichen (Wechsel von der obligatorischen in die nachobligatorische Bildungsstufe) wurde nicht mehr zwischen Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf und anderen Jugendlichen unterschieden. Es war schlicht von Interesse zu untersuchen wie Jugendliche im Alter zwischen 16 und 19 Jahren auf das Angebot der Lernprozessberatung „Coaching“ reagieren und worin sie sich unterstützt sehen.

In der Schaffung eines Angebots für alle Jugendlichen des Projekts wurden Prozesse der sonderpädagogischen Klassifikation unbedeutend. Das Bewusstsein, dass im Durchschnitt 3% der Jugendlichen die Lehre im ersten Lehrjahr abbrechen und weitere 10% den Ausbildungsbetrieb wechseln, war Wissen genug, um das vorliegende Projekt zu starten. Nicht zu vergessen sind die 25% der Jugendlichen, die sich in Berufswahlschuljahren auf den Berufseinstieg vor-

bereiten und am Übergang Gefahr laufen den Sprung in die Ausbildung nicht zu schaffen. In der Summe stehen gegen 40% der Jugendlichen einer Alterskohorte vor ungeklärten beruflichen Fragen und einer unsicheren Zukunft. Erst diese unzähligen unsicheren Lebenssituationen junger Erwachsener schärfen sonderpädagogische Motive, aber nicht primär auf der interventiven, sondern auf der präventiven Seite: Also auf einer Seite, die die Sonderpädagogik aufgrund ihrer rehabilitativen Ausrichtung im Berufsbildungsbereich in der eben beschriebenen Tragweite noch wenig erkannt hat. Es stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, wie sonderpädagogisches Denken und Handeln am Übergang Schule-Beruf präventiv, auf der Basis förderorientierter Bemühungen und mit einer integrativen Ausrichtung, in Prozesse der beruflichen Bildung eingebunden werden kann.

Eine Möglichkeit wird in der Funktion der ausbildungsbegleitenden Hilfe gesehen, bei der SonderpädagogInnen vor allem als *organisationsinterne ProzessberaterInnen* mit der Aufgabe betraut werden ihr Handeln auf Situationen zu beziehen – der Übergangsprozess ist eine Phase mit solchen Situationen – in denen „Homogenisierungsbestrebungen tendenziell zu Exklusion führen“ (Moser 2003, S. 143). SonderpädagogInnen wären im Kontext der Berufsbildung tätig als:

- Job-Coaches,
- Lernberatende und -begleitende für die jugendlichen Auszubildenden,
- Professionelle mit systemischem und personenzentriertem Blick für die Arbeit im und am Netzwerk der Berufsbildungspartner und –partnerinnen,
- Beratende der Lehrpersonen und Ausbildungsverantwortlichen „on the job“.

Es wurde in vorliegender Untersuchung deutlich, dass das Wissen um die Möglichkeit der Unterstützung und Beratung bei Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern Einfluss auf ihre Ausbildungsbereitschaft nimmt, Professionellen an Schulen Sicherheit im Umgang mit schwierigen Situationen vermittelt und Jugendliche die Möglichkeit der Inanspruchnahme des Angebots schätzen. Der sonderpädagogische Blick im Sinne der Verbindung von Person und System ermöglicht, in Ergänzung zur Sozialen Arbeit, die ihre Aktivitäten an den Systemgrenzen situiert, den durch das Bildungssystem generierten Ausschlusstendenzen entgegenzuwirken und, mit Moser (2003) gesprochen, die Heterogenitätsperspektive zu vertreten. *Diese Tätigkeit ist integrationspädagogisch ausgerichtet mit dem Ziel, Exklusion zu vermeiden.*

„Sonderpädagogisches Handeln wäre damit weder durch eine eigene Institution, noch durch eine eigene Handlungsspezifität im Sinne einer Sonderform von Vermittlung/Aneignung und Lernen mit spezifischem Bildungsauftrag gekennzeichnet, sondern lediglich durch eine eigene Perspektivität sowie durch einen eigenen theoretischen Referenzbereich bestimmt“ (Moser 2003, S. 145).

Die vorliegende Arbeit beschreibt eine Richtung, die sich weder ausschliesslich dem sozialen noch dem medizinischen Modell zuordnen lässt, sondern in der Verbindung dieser beiden Orientierungen seine Richtung in Form eines *systemischen Modellzugangs* beschreibt. Sonderpädagogisches Handeln kann in der Konsequenz nicht länger als Sonderform und Entlastung der Regelpädagogik dienen und Sonderfälle bestätigen, sondern muss aufgrund des eingeschlagenen Weges ins Erziehungs- und Bildungssystem eingebunden sein „mit der Aufgabe, soziale Inklusion innerhalb des Systems aufrechtzuerhalten durch den Bezug auf Heterogenität als zwangsläufigem Bestandteil des Systems selbst“ (ebd., S. 147). Sonderpädagogi-



sches Handeln wäre somit subsidiär in die allgemeinen Organisationsformen des Erziehungssystems eingebunden und würde primär die „Auswanderung aus dem Erziehungssystem“ bearbeiten (ebd., S. 161).

Ein erster wichtiger Schritt liegt beim Etablieren und Akzeptiertwerden von Angeboten der beschriebenen Art in den (Berufs-)Bildungskontexten, wodurch eine Stärkung dieser Kontexte durch die Erweiterung der professionellen Kompetenzen der darin Tätigen stattfindet und dadurch die systemische Tragfähigkeit von Schulen und Lehrbetrieben erhöht wird. Erst dann können sowohl heterogenitätstolerantes Handeln praktiziert als auch weitere Öffnungen vorbereitet werden. Ich denke hier im Besonderen an Menschen mit Behinderungen aus Heimen und Sonderschulen, denen unser Bildungssystem den Schritt in die öffentliche (Aus-)Bildung bisher nicht ermöglicht. Untersuchungsergebnisse des BSV (2004) lassen diesbezüglich optimistisch in die Zukunft schauen und verweisen gleichzeitig auf einen langen Weg, den Job-Coaching und ähnliche Angebote für Menschen mit und ohne Behinderungen in der Schweiz noch vor sich haben. Projekte vorliegender Art verstärken stets die Sehnsucht nach einer „Gesellschaft für alle“ und entsprechend auch nach einer „Schule und Ausbildung für alle“, in der Lernende die Lern- und Lebenszeit bekommen, die sie brauchen, um fit fürs Leben zu werden. Gleichzeitig werden die Entwicklungsschritte zur Realisierung dieser *partizipativ-integrativen Perspektive* greifbar und sowohl Aufwand als auch Ertrag benennbar.

Der Integrationsaufwand am Übergang von der Schule in den Beruf ist, durch den segregativen Ausdifferenzierungsgrad der schweizerischen Volksschule bedingt, der keiner systemischen oder förderorientierten Notwendigkeit entspringt, unverhältnismässig. Es bleibt, mit Blick auf die Lernenden und die sie umgebenden Lernsysteme, nach wie vor zu fragen: *Wie stärken wir unsere Kinder und Jugendlichen während ihrer obligatorischen Schulzeit und in der Phase des Übergangs ins Erwerbsleben und wie klären wir die für sie wichtigen Fragen des Lebens? Förderorientiertes Coaching* kann dazu folgenden Beitrag leisten:

1. Es ermöglicht, auf Kinder und Jugendliche zuzugehen und ihnen Lernangebote zu machen, die sie dort abholen, wo sie fachlich und emotional stehen.
2. Es fordert eine Haltung der Präsenz, des Interesses für den Erfolg der Kinder und Jugendlichen sowie der Wertschätzung für die bisherigen Leistungen und Bemühungen.
3. Es hilft, Beziehung zu gestalten und gewährleistet gleichzeitig fachliche Orientierung.
4. Es fördert die Entwicklung eines realistischen Leistungselbstbildes bei Kindern und Jugendlichen sowie ihre Lernmotivation und unterstützt die Entwicklung selbstverantwortlichen und zielorientierten Lernens.
5. Es baut Vertrauen auf und ermöglicht Ausbildungsverantwortlichen sowohl Interaktionen auf der kollegialen Ebene und, im Rollentausch, auf der professionellen Ebene zu realisieren.

Letztlich unterstützt förderorientiertes Coaching die „Selbstwerdung in Beziehung“. Buber (1970) spricht davon, dass in jedem Ich ein Du mitschwingt und mitgemeint ist und dass der Mensch erst am Du zum Ich wird. Dieses Bewusstsein wird auch im Coaching beim Coach und Coachee gleichermaßen geweckt mit dem Ergebnis, dass Lern- und Bildungsprozesse durch diese Begegnung belebt und individuell von Bedeutung werden. Dieses zunehmende vertraut werden mit Personen und Lernsituationen legt die notwendige Vertrauensgrundlage für eine erfolgreiche Ausbildungsarbeit auf allen Ausbildungsstufen und in allen Schultypen,

in denen Lernende ernst genommen und Leistungen gewürdigt werden. Der Weg einer *Systemischen Sonderpädagogik* ist viel versprechend und in ihren Ansätzen vorbereitet. Die eingeschlagene Richtung verbindet die Personen mit den sie umgebenden relevanten Bezugssystemen und verweist so auf eine menschen- und systemstärkende Sonderpädagogik als wissenschaftliche Disziplin.

## 12. Ausblick und weiterführende Gedanken

Im Anschluss an die Studie sowie die Ergebnispräsentation und –diskussion werden in diesem Ausblick Gedanken festgehalten, die den in Kapitel 8.5 formulierten kritischen Reflexionsbeitrag zum Forschungsvorgehen ergänzen. Dies erfolgt mit dem Ziel weiterführende Forschung und Theoriebildung in diesem Bereich zu unterstützen. Zu bestimmen bleibt der Verwertungszusammenhang der Ergebnisse und die Klärung der Frage, wozu und wem die Ergebnisse insgesamt dienen? Mit Blick auf die Studie lässt sich der Klärungsgehalt in sieben Punkten zusammenfassen:

1. Eine theoretische Fundierung eines praktisch funktionalen Coachingkonzepts wird möglich und ist in ihren Ansätzen und den dafür notwendigen Bausteinen erarbeitet.
2. Die Nutzung und der Nutzen von Coaching für die Sonderpädagogik und die Bildungsarbeit im Allgemeinen werden deutlich.
3. Die Auslotung der Funktionalität von Coaching mit den entsprechenden Wirkungskreisen in Übergangsprozessen ist erarbeitet.
4. Die Bestimmung der Transfermöglichkeit von Coachingkonzepten aus dem Führungskontext auf den Bildungsbereich sowie entfaltete Wirkungen und dafür erforderliche Standards sind festgehalten.
5. Die Inhalte und die Ausgestaltung nachhaltiger Professionalisierungsprozesse, die in die Praxis transferiert exklusionsvermeidendes Verhalten ermöglichen, sind bestimmt.
6. Die Elemente des förderorientierten Coaching für den Bildungsbereich im Allgemeinen und für den Übergang Schule-Beruf im Besonderen sind definiert.
7. Mit Blick auf die Studie als Interventionsforschung können Schlussfolgerungen für eine Sonderpädagogik formuliert werden, die sich jenseits des sozialen bzw. des medizinischen Modells für eine systemische Ausrichtung der Sonderpädagogik stark machen.

Anregungen für Forschungsprojekte, die diese Arbeit fortführen möchten, liegen in einer stärkeren Gewichtung von Teilthemen, die sich in vorliegender Studie als relevant für Bildungsprozesse herausstellten, aber aufgrund der Anlage der Studie und der untersuchten Forschungsfragen nicht im Detail verfolgt werden konnten:

### *Stärke Gewichtung der Funktionsorientierung im Coachingkonzept*

Das im Rahmen dieser Studie vermittelte Coachingkonzept verfolgt massgeblich die Klärungsseite von Coaching. Die vorliegende Analyse weist jedoch darauf hin, dass eine nachhaltige Umsetzung von Coaching innerhalb von Bildungskontexten, d.h. „on the job“, eine explizite und funktionale Koppelung von Coachinggesprächen und den sich daraus ergebenden Ergebnissen (z.B. Festhalten im Lernkontrakt) mit einer starken Lernumgebung verlangt (z.B. Überführung des Lernkontrakts in ein selbstgesteuertes Lernsetting). Erst diese Verbindung garantiert die Förderorientierung des Coachingkonzepts und entsprechend den nachhaltigen Transfer von Coaching in den Bereich der Kompetenzentwicklung von Lernenden (vgl. Kap. 10). Der konsequente Einsatz von Lern- oder Arbeitskontrakten unterstützt neben der Transparenz des Verfahrens die Vernetzung zwischen den Berufsbildungspartnern in der Triage „Schule – Lehrbetrieb – Auszubildender“. Es wurde deutlich, dass Lehrmeisterinnen durchaus an den in der Berufsfachschule erarbeiteten Lernkontrakten inte-

ressiert sind, um potenzielle Anknüpfungspunkte zu nutzen und an bestimmten Themen gemeinsam zu arbeiten. Die stärkere Gewichtung der funktionalen Seite von Coaching in Bildungskontexten würde eine Erweiterung des Qualifizierungskonzepts in folgenden Bereichen notwendig machen:

- starke Lernumwelten gestalten,
- sich Aufgaben stellen,
- selbstgesteuerte Lernsettings erarbeiten,
- eigenverantwortliches Lernen einführen,
- Ergebnisfeedback einsetzen und
- Prozessorientierte Leistungsbeurteilungen erstellen.

#### *Nähe-Distanz-Thematik in Bildungsprozessen*

Eine interessante Frage ist, inwiefern die Coachingqualifizierung Ausbildungsverantwortlichen und Lehrpersonen eine professionelle Entwicklung ermöglicht, durch die eine solidere und ausgewogenere Beziehungsgestaltung stattfinden kann, die das Leistungsverhalten der Jugendlichen positiv beeinflusst.

#### *Beziehung und Vertrauen in Ausbildungsprozessen*

Vertrauen als Qualitätsmerkmal von Beziehung ist in schulischen und ausbildungsorientierten Kontexten noch wenig erforscht. Es würde sich mit Blick auf die Relevanz emotionaler und sozialer Kompetenzen von Ausbildenden in Bezug auf die Lern- und Leistungsergebnisse von Kindern und Jugendlichen lohnen, Interdependenzen zur Beziehungsqualität näher zu erforschen.

#### *Förderung der Transitionskompetenz durch Coaching*

Es ist interessant zu untersuchen, welche Interventionen in Bildungskontexten den Erwerb von Transitionskompetenz fördern. Dazu müsste ein Interventionsprogramm ausgehend von den Theoriebausteinen zur Transition in Anlehnung an Griebel (2004) erarbeitet werden. Dieses Programm wäre in jedem Fall auch im Unterricht zu verankern, denn Menschenstärkung muss im Unterricht seinen Anfang nehmen. Die erforderliche Haltung wäre durch die Professionellen in sämtlichen Bereichen der Schul- und Unterrichtsorganisation zu vertreten.

#### *Bausteine zu einer integrativen pädagogischen Theorie*

Damit gemeint ist die Zusammenführung von Konzepten aus der Sonderpädagogik (z.B. Förderorientierung und Lerndiagnostik), aus der Allgemeinen Pädagogik, der Pädagogischen Psychologie und der Didaktik zu einem Theoriefundament, das die Umsetzung von Ideen einer „Schule, Ausbildung und Gesellschaft für alle“ vorbereitet. Dabei ist die vorliegende Studie ein Beispiel für die in Lern- und Bildungskontexten erforderliche pädagogische Haltung, die menschenstärkendes und zielorientiertes Lernen ermöglicht.

#### *Job-Coaching von Menschen mit Behinderungen*

In Erweiterung der im vorliegenden Projekt untersuchten Stichprobe der Jugendlichen wäre es wichtig zu untersuchen, welchen Integrationsbeitrag Job-Coaching bei Menschen mit Behinderungen aus Heimen leistet, die schwer in öffentliche Arbeitsprozesse zu integrieren

sind, welche Coachingpraxen sich etablieren und welche Hilfs- und Informationssysteme sowie Konzepte und Qualifizierungsbausteine eine nachhaltige Begleitung erfordert.

*Die biografische Erforschung der Übergangsbewältigung im Längsschnitt*

Wir wissen noch relativ wenig über individuelle Übergangs-Bewältigungsmuster. Dafür sind Fallanalysen im Längsschnitt einzusetzen oder rekonstruktive Einzelfallanalysen (bzw. Analysen im Querschnitt) mit Blick auf fördernde und behindernde Momente in der Bildungsbiografie im Zeitraum vom Kindergarten bis ins Erwerbsleben.

*Die Erprobung eines Bildungsraums der 4- bis 19-Jährigen inkl. Lernprozessberatung*

Im Rahmen eines Schulversuchs würden Pilotklassen mit Kindern (repräsentative Stichprobe einer Alterskohorte) eingerichtet, die diesen Bildungsraum ohne Selektion und Segregation durchlaufen können. Dafür wird ein Kontrollgruppendesign erarbeitet, das ermöglicht einzelne biografische Verläufe mit herkömmlichen Bildungsbiografien zu vergleichen. Die Voraussetzung sind Bildungsstandards bzw. curriculare Vorgaben, die bestimmen, wann die Kompetenzen einer Bildungsstufe erreicht sind, um sich im Bildungsraum und in den Lerngruppen zu bewegen. Sonderpädagogische Förderung in Form von Lernprozessberatung (Coaching) und Beratung der Professionellen sowie der Eltern ist Teil des Programms, dazu gehören auch die vorzeitige Berufsvorbereitung und –beratung (Transition Services) sowie Therapien und weitere unterstützende Angebote, die zur Verfügung gestellt und durch die darin Professionellen, als Teil der „Professional Community“, subsidiär angeboten werden. Dazu gehört auch eine Ganztageschule mit Mittagstisch und betreuter Aufgabenstunde.

Nach diesen weiterführenden Gedanken mit teilweise visionärem Charakter zur Fortführung vorliegender Forschungsthematik bleibt zu bestimmen, an welchen Adressatinnen- und Adressatenkreis sich die vorliegende Arbeit richtet: Die Forschungsergebnisse sind von Interesse für Fachpersonen und Expertinnen aus dem Bildungsbereich an Universitäten und Hochschulen, aus kantonalen Bildungsverwaltungen, dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie in der Schweiz (BBT), nationalen Bundesministerien für Bildung und Wissenschaft im Ausland, für Berufsinspektorinnen und Fachpersonen aus der (sonder-)pädagogischen Praxis, für Institutionen wie Heime, Sonder- und Regelschulen und solche, die sich für Konzepte aus dem Bereich der „ausbildungsbegleitenden Hilfe“ bzw. des „Job-Coaching“ interessieren, für Ausbildungsbetriebe, Integrationsfachdienste, Berufsinformationszentren und Berufsverbände, für die Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (DBK), das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP), Institutionen der Erwachsenenbildung, IV-Beratungsstellen und Berufsberatungsdienste sowie für die Öffentlichkeit im Allgemeinen.

Innovationen werden immer von Menschen angestossen, die in ihrem Engagement und Tun einen besonderen Wert für andere und für sich selbst erkennen und es wagen, auch unbekannte Wege zu betreten. Das sind meist die Pioniere, die wissen, dass Wege erst beim Gehen entstehen – ich wünsche Ihnen diesen Mut zum Aufbruch und zur Weiterführung der vorliegenden Gedanken und Ideen – Ihre Initiative wird ganz bestimmt wahrgenommen!

## Literatur

Antonovsky, A. (1997). Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: DGVT.

Antweiler, J. (2006). Coaching in der Berufsbildung im Kanton Zürich. Aus der Perspektive der Jugendlichen. Teilevaluation des Pilotprojektes LSB2-ZH-59. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit (Juni 2006). Zürich: Pädagogisches Institut/ZBZ.

Altrichter, H. (2001). The Reflective Practitioner. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1/5, S. 56-60.

Asendorpf, J. B., Banse, R. (2000). Psychologie der Beziehung. Bern: Huber.

Attelander, P. (1995, 8. Aufl.). Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: De Gruyter.

Badelt, Ch., Österle, A. (2001). Grundzüge der österreichischen Sozialpolitik. Wien: Manz.

Bandura, A. (1976). Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett.

Bauer, U. (2005). Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung. Wiesbaden: VS Verlag.

BBT (2003). Bildungsmonitoring Schweiz. Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE. Neuenburg: BFS.

BBT (2007). Leitfaden Individuelle Begleitung von Lernenden in der beruflichen Grundbildung. Bern: BBT.

Beck, E. (2003). Training, Coaching oder Mentoring? In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 4/7, S. 52-56.

Beck, U. (1986). Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Berner, H. (2002). Über-Blicke. Ein-Blicke. Pädagogische Strömungen durch vier Jahrzehnte. Bern: Haupt.

Bernhard, D., Niehaus, M., Schmal, A., Kriesel, M. (2004). Die Integrationsvereinbarung als neues Instrument der innerbetrieblichen Integration: Erste Ergebnisse zur Akzeptanz in Unternehmen. In: Ada Sasse, Marie Vitková, Norbert Störmer (Hrsg.), Integrations- und Sonderpädagogik in Europa. Professionelle und disziplinäre Perspektiven, S. 373-341. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Betz, D., Breuninger, H. (1987). Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm. München: Psychologie-Verlags-Union.

BFS, Bundesamt für Statistik (2004). Bildungsstatistik 2004: Neuchâtel: BFS.

BFS, Bundesamt für Statistik (1997). Jugendliche – Trendsetter oder Ausgeschlossene. Ein statistisches Portrait der Jugend in der Schweiz. Bern: BFS.

Biermann, H. (2005). Flexibilisierung der Berufsausbildung. In: Kai Felkendorff, Emil Lischer (Hrsg.), Barrierefreie Übergänge. Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben, S. 124-152. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Bleidick, U. (1977). Theorie der Behindertenpädagogik. Berlin: Marhold. (Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 1).

Bless, G. (2002, 2. Aufl.). Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern Stuttgart Wien: Haupt.

Biermann-Ratjen, E.-M., Eckert, J., Schwartz, H.J. (2003, 9. Aufl.). Gesprächspsychotherapie. Verändern durch Verstehen. Stuttgart: Kohlhammer.

Blossfeld, H.-P., Klijzing, E., Mills, M., Kurz, K. (2005). Globalization, Uncertainty and Youth in Society. London/New York: Routledge-Verlag.

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003). Berufsbildungsbericht. Bonn: BMBF.

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002). Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Bonn: BMBF.

Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (2003). Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen : Leske Budrich.

Böhni, E. (2003). Diskontinuierliche Verläufe und Ausbildungslosigkeit. In: Bundesamt für Statistik, Bildungsmonitoring Schweiz. Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE, S. 81-99. Neuchâtel: BFS.

Böning, U. (2002, 2. Aufl.). Coaching: Der Siegeszug eines Personalentwicklungsinstruments. Eine 10-Jahres-Bilanz. In: Christian Rauen (Hrsg.), Handbuch Coaching, S. 21-44 Göttingen: Hogrefe.

Bortz, J., Döring, N. (2002). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.

Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett.

Broström, S., Wagner, J. (2003). Transitions in context: Models practicalities and problems. In: S. Broström, J. Wagner (Hrsg.), Early childhood education in five Nordic countries. Perspectives on the transitions from preschool to school, S. 27-36. Arhus: Systime.

BSV, Bundesamt für Sozialversicherung (2004). Beiträge zur sozialen Sicherheit: Die berufliche Integration von behinderten Personen in der Schweiz. Studie zur Beschäftigungssituation und zu Eingliederungsbemühungen. Forschungsbericht Nr. 4/04. Bern: BSV.

Buber, M. (1970). Das dialogische Verhältnis. In: F. W. Kron (Hrsg.), Das erzieherische Verhältnis (S. 44-51). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Buckert, A., Kluge, M. (2001). Der Ausbilder als Coach. Motivierte Auszubildende am Arbeitsplatz Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

Bude, H. (2003). Fallrekonstruktion. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki, Michael Meuser (Hrsg.), Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung, S. 60-61. Opladen: Leske Budrich.

Bundesamt für Sozialversicherung, BSV (2004). Beiträge zur sozialen Sicherheit. Die berufliche Integration von behinderten Personen in der Schweiz. Studie zur Beschäftigungssituation und zu Eingliederungsbemühungen. Forschungsbericht Nr. 4. Bern: BBL.

Bundschuh, K. (2005, 5. Aufl.). Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München/Basel: Ernst Reinhardt.

Bundschuh, K. (2002, 3. Aufl.). Heilpädagogische Psychologie. München/Basel: Ernst Reinhardt.

Bürki, R. (2003). Coaching in der Berufsbildung. Eine spezielle Art der Förderung und Begleitung von Auszubildenden zwischen Haltung und Technik. In: Journal für Schulentwicklung, 1/7, S. 30-35.

Bürki, R. (2003). Coaching in der Berufsbildung. Eine spezielle Art der Förderung und Begleitung von Auszubildenden zwischen Haltung und Technik. In: journal für schulentwicklung, 1/7, S. 27-34.

Bürki, R. (2001). Weiterbildungsunterlagen vom 31.08.01-01.09.01. Zürich: Bürki.

Buzzi, M. (2002). Bildungsnetz Zug – Projektbeschreibung und Einblick ins Coaching. In: SIBP, Lernbegleitung – Lernberatung – Coaching. Dokumentation zur Tagung vom 25. und 26. Oktober 2002 im SIBP, Zollikofen, S. 78-81. Zollikofen: SIBP.

Cloerkes, G. (1997). Soziologie der Behinderten: eine Einführung unter Mitwirkung von Reinhard Markowetz. Heidelberg: Winter.

Ciampi, L. (2001). Affektlogik, affektive Kommunikation und Pädagogik. Eine wissenschaftliche Neuorientierung. In System Schule 5/3, S. 79-89.

Cowen, P.A. (1991). Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. In: P. Cowan, E.M. Hetherington (Hrsg.). Family transitions: Advances in family research, S. 330. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Dax, H., Meister, H. (1998). Sich ein Bild machen von einer pädagogischen Situation. In: H. Eberwein, S. Knauer (Hrsg.), Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik, S.110-125. Weinheim und Basel: Beltz.

DBK, Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (2004). Leitfaden für die fachkundige individuelle Begleitung. Luzern: DBK.

Die neue deutsche Rechtschreibung. (1996). Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag.



Diehl, J. M., Staufenbiel, T. (2002). Statistik mit SPSS. Version 10+11. Eschborn: Dietmar Klotz Verlag.

DJI, Deutsches Jugendinstitut (2005). Schule – und dann? Förderangebote zur Prävention von Schulabbruch und Ausbildungslosigkeit. München/Halle: DJI.

Dörr, M., Müller, B. (2006). Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim, München: Juventa.

Dlugosch, A. (2005). Professionelle Entwicklung in sonderpädagogischen Kontexten. In: D. Horster, U. Hoyningen-Süess, C. Liesen (Hrsg.), Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession, S. 27-51. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Drawe, W., Rumpler, F., Wachtel, P. (2000). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung (Hrsg.). Würzburg: Edition Bentheim.

Dreezens-Fuhrke, J. (1998). Das Phänomen Behinderung aus ethnologischer Sicht: Die „Schamlosen“ und die „Weisen“. Zur gesellschaftlichen Stellung von Behinderten auf Java. In: H. Eberwein, A. Sasse, Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff, S. 27-50. Neuwied: Luchterhand.

Duden (1989, 2. Aufl.). Deutsches Universalwörterbuch A-Z. Mannheim: Dudenverlag.

EA, European Agency for Development in Special Needs Education (2002). Übergang von der Schule ins Berufsleben. Probleme, Fragen und Optionen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in 16 europäischen Ländern. Zusammenfassender Bericht (Okt 2002). Brüssel: EA.

Eberwein, H., Sasse, A. (1998). Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff. Neuwied: Luchterhand.

Eckmann-Saillant, M., Bolzmann, C., De Rahm, G. (1994). Jeunes sans qualifications: trajectoires, situations et stratégies. Genève: Institut d'études sociales.

Eggenberger, D. (1998). Grundlagen und Aspekte einer pädagogischen Intuitionstheorie. Die Bedeutung der Intuition für das Ausüben pädagogischer Tätigkeit. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt.

Eberwein, H., Sasse, A. (1998). Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff. Berlin: Luchterhand.

Epping, R. (1998). Pädagogische Aspekte der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung. In: Rosemarie Klein, Gerhard Reutter (Hrsg.), Lehren ohne Zukunft?: Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung, S. 46-53. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Erikson, E. H. (1995). Identität und Lebenszyklus: drei Aufsätze zum 30jährigen Bestehen der Reihe Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Erpenbeck, J. (1997). Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen, S. 309-316. Münster: Waxman.

Fasching, H. (2004). Problemlagen Jugendlicher mit Behinderungen in Bezug auf die berufliche Integration. In: A. Sasse, M. Vitková, N. Störmer (Hrsg.), Integrations- und Sonderpädagogik in Europa. Professionelle und disziplinäre Perspektiven, S. 359-372. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fasching, H. (2005). Barrieren für Mädchen mit Behinderungen am Übergang Schule – Beruf. In: Kai Felkendorff, Emil Lischer (Hrsg.), Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben, S. 30-39. Zürich: Pestalozzianum.

Fasching, H., Wetzel, G. (2002). Probleme und Chancen Jugendlicher mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bezug auf die berufliche Integration. 2. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), Thema: Grenzen überschreiten in Bildung und Schule, Sept. 2002 in Klagenfurt.

Fatzer, G. (2005). Die Rolle des Coachs bei Veränderungsprozessen. In: G. Fatzer (Hrsg.), Gute Beratung von Organisationen. Auf dem Weg zu einer Beratungswissenschaft. Supervision und Beratung 2, S. 342-346. Gladbach: EHP.

Fend, H. (2000). Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Opladen: Leske Budrich.

Feuser, G. (2000). „Geistige Behinderung“ im Widerspruch. In: Heinrich Greving, Dieter Gröschke, Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff, S. 141-165. Bad. Heilbrunn: Klinkhardt.

Filipp, S.H. (1986). Das Selbst. Wider die Vernachlässigung eines zentralen Aspekts in der Erklärung schulischen Verhaltens. In: Heyse, H. (Hrsg.), Erziehung in der Schule – eine Herausforderung für die Schulpsychologie: Bericht über die 7. Bundeskonferenz für Schulpsychologie und Bildungsberatung der Sektion Schulpsychologie im Berufsverband dt. Psychologen. Trier 1985 (S. 244-259). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.

Filipp, S.-H. (1995) Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: H.-S. Philipp (Hrsg.), Kritische Lebensereignisse, S. 3-52 (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Fischer-Epe, M. (2003, 3. Aufl.). Coaching: Miteinander Ziele erreichen. Reinbek: Rowohlt.

Flick, U., Kardorff, v. E., Keupp, H., Rosenstiel v. L., Wolff, S. (1995, 2. Aufl.). Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

FLICK, U. (1996, 2. Aufl.). Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek: Rowohlt.

Forneck, H. J., Springer, A. (2005). Gestaltung von Selbstlernarchitekturen – Eine integrative Konzeption für selbstgesteuertes Lernen. In: Dietrich, Herr (Hrsg.), Support für neue Lehr- und Lernkulturen, S. 133-153. Bielefeld: wbv.

Forneck, H.J. (2004). Das vergessene Terrain Selbstlernarchitekturen. In: Der pädagogische Blick 3/12, S. 146-154.

Forneck, H.-J. (2002). Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/48, S. 242-261. Weinheim: Beltz.

Forneck, J.H., Robak, St., Wrana, D. (2001). Professionalisierung in und mit komplexen multimedialen Lernarchitekturen. Hessische Blätter für Volksbildung, Vol. 4, No. 51, pp. 330-341.

Friske, A. (1995). Als Frau geistig behindert sein. Ansätze zu frauenorientiertem heilpädagogischem Handeln. München: Ernst Reinhardt.

Fuchs-Brüninghoff, E. (2000). Lernberatung – die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg. In: Ekkehard Nüssli, Christiane Schiersmann, Horst Siebert (Hrsg.), Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Thema: Beratung, S. 81-92. Neuwied: Luchterhand.

Fuchs-Brüninghoff, E., Pfirrmann, M. (1991): Beratung. Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikationen. Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle, DVV.

Fuchs-Brüninghoff, E. (1984). „Gespräch über Lernen“ - ein unterrichtspädagogisches Prinzip In: Informationen zur Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung 5/3, S. 87-91.

Fülbier, P. (2002, 2. Aufl). Quantitative Dimensionen der Jugendberufshilfe. In: Paul Fülbi, Richard Münchmeier (Hrsg.), Handbuch Jugendsozialarbeit Geschichte, Grundlagen, Handlungsfelder, Organisation, Bd. 1 Münster: Votum Verlag.

Gage, N., Berliner, D.C. (1996, 5. Aufl.). Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz.

Gebser, J. (1986). Gesamtausgabe. In: Ursprung und Gegenwart, Bd. 5/2. Schaffhausen: Novalis.

Gehrer, H., Heeb, H. (2002). Pädagogisches Konzept und der Einsatz von Lehrpersonen im Stütz- und Förderunterricht. In: SIBP, Lernbegleitung – Lernberatung – Coaching. Dokumentation zur Tagung vom 25. und 26. Oktober 2002 im SIBP, Zollikofen, S. 82-83. Zollikofen: SIBP.

Goleman, D. (1996). Emotionale Intelligenz. München: Hanser.

Grant, A.M. (2003). The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health. Social Behavior and Personality, 3/31, S. 253-264.

Griebel, W. (2004). Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In: Eva Schumacher (Hrsg.), Übergänge in Bildung und Ausbildung, gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz, S. 25-45. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Grob, U., Maag Merki, K. (2001). Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern: Peter Lang.

Grünke, M., Stöcken, M., Viganske, C. (2002). Jobcoaching. Forschungs- und Modellprojekt zur beruflichen Eingliederung von lernbeeinträchtigten Jugendlichen. Abschlussbericht. Köln:

Universität, Heilpädagogisch-Rehabilitationswissenschaftliche Fakultät, Seminar für Lernbehindertenpädagogik.

Haeberlin, U. (1999). Heil- und sonderpädagogische Lehrerbildung – Wozu eigentlich? In: U. Heimlich (Hrsg.), Sonderpädagogische Fördersysteme, S. 129-146. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Häfeli, K. (2005). Modularisierung in der Berufsausbildung: Eine Chance für behinderte und benachteiligte Jugendliche? In: Kai Felkendorff, Emil Lischer (Hrsg.), Barrierefreie Übergänge. Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben, S. 104-113. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Häfeli, K. (2005/2). Erschwerter Berufseinstieg für Jugendliche mit Behinderungen In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 3/12, S. 17-21.

Häfeli, K., Rüesch, P., Landert, Ch., Sardi, M., Wegener, R. (2004). Lehrstellenbeschluss 2 Zusammenfassung Vertiefungsstudie Niederschwellige Angebote: Synthese und Zusammenfassung der Bestandsaufnahme niederschwelliger Angebote der beruflichen Grundbildung für Jugendliche im LSB2 (August 2004). Bern: BBT.

Harke, D. (1994): Lernberatung – ein Fortbildungsmodell für Lehrpersonal in der beruflichen Weiterbildung. In: Norbert Kailer, Beratung bei Weiterbildung und Personalentwicklung: Konzepte und Praxisbeispiele von Bildungsträgern und Unternehmen (Hrsg.), S. 31-50. Wien: Linde Verlag.

Harke, D., Krüger, H. (1995). Akzente der Weiterbildungsberatung in den ostdeutschen Bundesländern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4/24, S. 29-34.

Harke, D. (1982). Fragebogen zu Lernproblemen Erwachsener: Arbeitshilfe für Lehrende und Lernende. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Hascher, T. (2004): Wohlbefinden in der Schule. Münster: Waxmann.

Havighurst, R. J. (1981). Developmental tasks and education (Third Edition). New York: Longman.

Heckhausen, H. (1980). Motivation und Handeln: Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin: Springer.

Heiden, H.-G. (1996). "Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden" : Grundrecht und Alltag - eine Bestandsaufnahme. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Heinz, W.R., Krüger, H., Rettke, U., Wachtveitl, E., Witzel, A. (1987, 2. Aufl.). „Hauptsache eine Lehrstelle“. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. Weinheim: Beltz.

Heinze, T. (2003). Aktionsforschung. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki, Michael Meuser (Hrsg.), Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung, S. 14-15. Opladen: Leske Budrich.

Helm, S. (2001). Selbstbestimmung und Sinnfindung in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen. Logotherapie und Existenzanalyse im Diskurs mit Empowerment. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 3/4.

- Hermann, U. (1996). Die neue deutsche Rechtschreibung. Gütersloh: Bertelsmann.
- Herzog Walter, Neuenschwander Markus P., Wannack Evelyne (2004). Berufswahlprozess bei Jugendlichen. Schlussbericht zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds. Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Herriger, N. (2002, 2. Aufl.): Empowerment in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung. (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hilpert, K. (1996). Organisierte Barmherzigkeit. Motive und Gefahren des Helfens in modernen Gesellschaften. In: K. Hilpert, P. Winterhoff-Spurk (Hrsg.). Zwischen Nächstenliebe und Betroffenheitsritual. Helfen im Medienzeitalter, S. 32-57. St. Ingbert: Röhrig.
- Hiller, G. G., Friedemann, H.-J.(1996). Berufsvorbereitung und berufliche Bildung für benachteiligte Jugendliche: ein viel zu schmales Angebot. Einladung zu einer schmerzhaften Debatte. In: Die neue Sonderschule 41, 1996. S.249-261.
- Hiller, G.G. (1997). Schulisch wenig erfolgreiche Jugendliche aus Haupt- und Sonderschulen im Übergang ins Beschäftigungssystem. In: W. Stark, T. Fitzner, C. Schubert (Hrsg.), Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Eine Fachtagung. Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart: Klett.
- Hiller, G.G. (1994, 3. Aufl.). Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Langenau-Ulm: Armin Vaas.
- Höhn, E. (1974). Ungelernte in der Bundesrepublik. Soziale Situation, Begabungsstruktur und Bildungsmotivation, Bd. 13. Kaiserslautern: Georg-Michael-Pfaff-Gedächtnisstiftung.
- Hoynigen-Süess, U. (1999). Allgemeine Sonderpädagogik: Ein Auslaufmodell? In: A. Bächtold, W. Schley (Hrsg.), Zürcher Reflexionen und Forschungsbeiträge zur Sonderpädagogik, S. 67-80. Luzern: SZH/SPC.
- Hupka, S. (2003). Ausbildungssituation und -verläufe: Übersicht. In: Bundesamt für Statistik, Bildungsmonitoring Schweiz. Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE, S. 33-58. BfS: Neuchâtel.
- Hurrelmann, K. (2000). Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. (1995, 5. Aufl.). Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (1990). Familienstress, Schulstress, Freizeitstress. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, K. (1997, 4. Aufl.). Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.
- Jacobs, K. (1993). Schulische Integration und Arbeitswelt – Gedanken zur didaktischen Ausgestaltung der Übergangsphase „Schule/Arbeitswelt“ sowie zu einer integrationsorientierten Arbeitswelt. Lehrer und Schule heute, 10, S. 249-264.

Jansen, A., Mäthner, E., Bachmann, Th. (2004). Erfolgreiches Coaching. Wirkfaktoren im Einzelcoaching. Kröning: Asanger.

Jantzen, W. (1990). Behinderung. In: H.J. Sandkühler (Hrsg.), Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Band I. Hamburg: Meiner.

Jessor, R., Jessor L.S. (1977). Problem behavior and psychosocial development. A longitudinal study of youth. New York: Academic Press.

Johach, H. (1993). Soziale Therapie und Alltagspraxis. Ethische und methodische Aspekte einer Theorie der sozialen Berufe. Juventa, Weinheim, München.

Jungmann, W. (2004). Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. In: E. Schumacher (Hrsg.), *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*, S. 171-188. Bad. Heilbrunn: Klinhardt.

Kagan, S.L., Neumann, N.J. (1998). Lessons from three decades of transition research. The Elementary School Journal, 49, S. 365-380.

Kanter, G.-O., Scharff, G. (2002). Lernbehinderung. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), Berufliche Rehabilitation junger Menschen, S. 155-174. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.

Keiler, P. (1999). Feuerbach, Wygotski & Co.: Studien zur Grundlegung einer Psychologie des gesellschaftlichen Menschen (3., erw. Aufl.). Berlin : Argument (Edition Philosophie und Sozialwissenschaften. Reihe Psychologie; 6)

Keupp, H. (1990). Lebensbewältigung im Jugendalter aus der Perspektive der Gemeindepsychologie. Förderung präventiver Netzwerkressourcen und Empowermentstrategien. In: Sachverständigenkommission 8. Jugendbericht (Hrsg.), Materialien zum 8. Jugendbericht Band 3, Risiken des Heranwachsens, S. 1-51. München: DJI.

King, V. (2006). Pädagogische Generativität: Nähe, Distanz und Ambivalenz in professionellen Generationenbeziehungen. In: Margret Dörr, Burkhard Müller, Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität, S. 59-72. Weinheim, München: Juventa.

Klein, G. (2001). Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten / Förderschülern 1969 und 1997. Zeitschrift für Heilpädagogik, 2/9, S. 51-61.

Klein, R., Reutter, G. (2003a). Lernberatung. Konzeptionelle Antwort der organisierten Erwachsenenbildung auf die Anforderungen des selbstorganisierten und -gesteuerten Lernens. In: R. Bergold, A. Mörchen, O. Schäffter, (Hrsg.) S. 46-84.

Klein, R., Reutter, G. (2003b). Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik – Voraussetzungen, Chancen, Grenzen in der beruflichen Weiterbildung. In: R. Arnold, I. Schüssler (Hrsg.) S. 170-186.

Kobi, E.E. (1988). Heilpädagogische Daseinsgestaltung. Edition SZH, Luzern.

Kobi, E. E. (2003, 5. Aufl.). Diagnostik in der heilpädagogischen Arbeit, Luzern: Edition SZH.

Kobi, S. (2002). Evaluation individuelles Coaching in der Berufsbildung. Zwischenbericht. Zürich: HSSAZ.

Kobi, S. (2003). Evaluation individuelles Coaching in der Berufsbildung. Zwischenbericht II. Zürich: HSSAZ.

Kobi, S. (2004). Evaluation individuelles Coaching in der Berufsbildung. Schlussbericht. Zürich: HSSAZ.

Kommission der Europäischen Gemeinschaft (1998). Das Beschäftigungsniveau von Menschen mit Behinderungen anheben – eine gemeinsame Herausforderung. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen 22091998, SEK (1998) 1550. Brüssel: EU.

Kornmann, R. (2005). Förderdiagnostik bei berufspädagogischen Fragestellungen. In: Martin Allespach, Rainer Bremer, Siegfried Deuschle, Reimer Kornmann, Hermann Novac, Erwin Rohr, Manfred Weiser, Benachteiligte Jugendliche in der Ausbildung. Anforderungen an ein integratives berufspädagogisches Förderkonzept. Marburg: Schüren Presseverlag.

Krafeld, F.-J. (1997). Anders leben lernen. Von berufsfixierten zu ganzheitlichen Lebensorientierungen. Weinheim, Basel: Beltz.

Kübler, G. (2003). Coaching in der Berufsbildung. Leistungsschwächere Lehrlinge als neue Zielgruppe von Coaching. In: Journal für Schulentwicklung, 1/7, S. 35-40.

Kummer, A. (2005). Heil- und Sonderpädagogische Forschung 2002-2004. Ein Überblick über Forschungsvorhaben in Heil- und Sonderpädagogik. Luzern: SZH.

Künzli, H.J. (2005). Wirksamkeitsforschung im Führungskräfte-Coaching. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC), 3/12, S. 231-244.

Lamnek, S. (2005, 4. Aufl.). Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim: Beltz.

Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaption. New York: Oxford University Press.

Lischer, E. (2005). Berufliche Kurzausbildungen in der Schweiz: Die neue zweijährige Grundbildung mit Berufsattest. In: K. Felkendorff, E. Lischer (Hrsg.), Barrierefreie Übergänge: Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben, S. 114-123. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Lischer, E., Hollenweger, J. (2004). Übergang „Ausbildung-Erwerbsleben“ für Jugendliche mit Behinderung. Expertenbefragung in den deutschsprachigen Ländern – Länderbericht Schweiz (Entwurf Schweiz vom 12 Mai 2004). Bern/Luzern: BBW/SZH.

Looss, W., Rauen, Ch. (2002, 2. Aufl.). Einzelcoaching – Das Konzept einer komplexen Beratungsbeziehung In: Ch. Rauen (Hrsg.), Handbuch Coaching, S. 115-142. Göttingen: Hogrefe.

Lucke, D. (1995). Akzeptanz: Legitimität in der Abstimmungsgesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.

Lüders, Ch. (2003). Gütekriterien. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki, Michael Meuser (Hrsg.), Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung, S. 80-82. Opladen: Leske Budrich.

Mandl, H., Krause, U. (2001). Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. Forschungsbericht Nr. 145, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik. München: Ludwig-Maximilians-Universität.

Mandl, H. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe.

Mayring, Ph. (1993, 6. Aufl.). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Mayring, Ph. (2002, 5. Aufl.). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Mayring, Ph. (2003, 8. Aufl.). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

McGovern, J., Lindemann, M., Vergara, M., Murphy, S., Barker, L., Warrenfeltz, R. (2001). Maximising the impact of Executive Coaching: Behavioral Change, Organizational Outcomes and return of investment. *The Manchester Review*, 1/6, p. 1-9.

Mead, G.H. (1967). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: The University of Chicago Press.

Merton, R., Fiske, M., Kendall, P. (1990, 2. Aufl.). *The focused interview: a manual of problems and procedures*. New York: Free Press.

Meyer, T. (2003). Zwischenlösung – Notlösung? In: Bundesamt für Statistik, Bildungsmonitoring Schweiz. Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE, S. 101-110. BfS: Neuchâtel.

Meyer Rey, Ch. (1999). Feministische Aspekte in der Sonderpädagogik. Lebenslagen von Mädchen und Frauen mit Behinderungen. In: A. Bächtold, W. Schley (Hrsg.), *Zürcher Reflexionen und Forschungsbeiträge zur Sonderpädagogik*. Luzern: SZH.

Moser, V. (2003). Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin. Opladen: Leske Budrich.

Müller, K. (2002). Wie wird Coaching in einem traditionellen technischen Dienstleistungsunternehmen angenommen? *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 3/9, S. 229-243.

Münder, J., Kretschmer, S., Spitzl, M. (2000). Kooperation zur Förderung benachteiligter Jugendlicher – Zusammenwirken von Jugend- und Bildungs-/Berufsbildungspolitik zur Förderung der beruflichen und sozialen Integration benachteiligter Jugendlicher – Gutachten der BBJ Servis GmbH für Jugendhilfe. Bonn: BLK.



Niehaus, M. (1996). Behinderte Frauen – ein Sonderthema?! In: E. Zwierlein (Hrsg.), Handbuch Integration und Ausgrenzung – Behinderte Menschen in der Gesellschaft, S. 217-224. Neuwied: Luchterhand.

Niedermair, C. (2005). Brückenbau Schule – Arbeitswelt: Aufgaben der Schule an dieser Schnittstelle mit Beispielen von Good Practice In: K. Felkendorff, E. Lischer (Hrsg.), Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben, S. 62-77. Zürich: Pestalozzianum.

Nittel, D. (2001). Kindliches Erleben und heimlicher Lehrplan des Schuleintritts. Über die Aneignung schulischer Sozialisationsformen. In: I. Behnken, J. Zinnecker (Hrsg.), Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch, S. 444-457. Seelze, Velber: Kallmeyer.

Neubert, H. (2002). Was muss ich wissen, was muss ich können, was soll ich tun? In: SIBP, Lernbegleitung, Lernberatung, Coaching. Dokumentation zur Tagung vom 25. und 26. Oktober 2002 im Schweizerischen Institut für Berufspädagogik, Zollikofen, S. 8-18. Zollikofen: SIBP.

OECD (2001). Bildungspolitische Analyse. Bildung und berufliche Qualifikationen. Paris: OECD Publications.

OECD (1996). Education at a Glance Analysis. Paris: OECD Publications.

Oevermann U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe, W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, S. 70-182. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Oser, F. (2002). Standards in der Lehrerbildung – Blick in die USA und Ausblick auf die deutschsprachige Lehrpersonenbildung. Journal für LehrerInnenbildung, 2/6, S. 8-19.

Palmowski, W., Heuwinkel, M. (2002). "Normal bin ich nicht behindert!". Wirklichkeitskonstruktionen bei Menschen, die behindert werden: Unterschiede, die Welten machen (2. Aufl.). Dortmund: Borgmann.

Parsons, R.D. (1995). The Skills of Helping. Allyn and Bacon, Boston.

Pallasch, W., Simon, R. (2003). Professionelles Coaching im Schulbereich. In: Journal für Schulentwicklung 1/7, S. 17-26.

Pfahl, L. (2004). Stigma-Management im Job-Coaching. Berufsorientierungen benachteiligter Jugendlicher. Diplomarbeit. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Pierangelo, R., Crane, R. (1997). Complete guide to special education transition services. West Nyack, NY: Center for Applied Research in Education.

Pirzl, W. (2004). Führungskräfte Coaching: Verbreitung – Nutzen – Barrieren Dissertation Klagenfurt: Universität.

Pool, S. (2006). Wider das Delegationsprinzip an die Expertin bzw. den Experten für.... Coaching, ein Ansatz zur Förderung der Integrationsleistung, Kompetenzentwicklung und Vernetzung in der beruflichen Grundausbildung, In: Elisabeth von Stechow, Christiane Hoffmann (Hrsg.), Sonderpädagogik und Pisa. Kritisch-konstruktive Beiträge, S. 499-508. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Pool, S., Wolters, M., Schley, W. (2006). Sonderpädagogische Beiträge zur Professionalität : interdisziplinäre Perspektiven - Bilder von Behinderung – Wissen. Luzern: SZH.
- Radatz, S. (2000). Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen. Wien: Systemisches Management.
- Rauen, Ch. (2002). Varianten des Coachings im Personalentwicklungsbereich. In: Ch. Rauen, Handbuch Coaching, S. 67-94. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Rauen, Ch. (2003). Coaching. Innovative Konzepte im Vergleich. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. (1999). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten: Forschungsbericht Nr. 60 Mai 1999. München: Ludwig Maximilians Universität.
- Reiser, H. (2005). Professionelle Konzepte und das Handlungsfeld Sonderpädagogik. In: D. Horster, U. Hoyningen-Süess, Ch. Liesen (Hrsg.), Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession, S. 133-150. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riedel, J. (2003). Coaching für Führungskräfte: Erklärungsmodell und Fallstudien. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Riedo, D. (2000). Ich war früher ein sehr schlechter Schüler: Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemals schulleistungsschwacher junger Erwachsener: eine Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration oder Separation. Bern: Haupt.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford: University press.
- Rohmert, E., Schmid, E.W. (2003). Coaching ist messbar. Ist Corporate Coaching eine sinnvolle Investition in Führungskräfte? New Management, H1-2, S. 46-53.
- Roth, A., Vorberger, M. (2003). Jugendliche – AdressatInnen von Coaching? Ansatzpunkte für Coachingprozesse in der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher im Übergang Schule/Beruf. Diplomarbeit. Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Rützel, J. (1995). Randgruppen in der beruflichen Bildung. In: R. Arnold, A. Lipsmeier (Hrsg.), S. 109-120. Opladen: Leske Budrich.
- Scharnhorst, Ursula (2002). Lernberatung – individuelle Unterstützung auf dem Weg zum selbstgesteuerten Lernen. In: SIBP, Lernbegleitung, Lernberatung, Coaching. Dokumentation zur Tagung vom 25. und 26. Oktober 2002 im Schweizerischen Institut für Berufspädagogik, Zollikofen, S. 39-53. Zollikofen: SIBP.
- Schein, E. (2003, 2. Aufl.). Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Gladbach: EHP.
- Schierholz, H. (2001). Strategien gegen Jugendarbeitslosigkeit. Zur Ausbildungs- und Berufsintegration von Jugendlichen mit schlechteren Startchancen. Hannover: Edition jab.

Schmidt, T. (2003). Coaching. Eine empirische Studie zu Erfolgsfaktoren bei Einzelcoaching. Unveröff. Diplomarbeit, Technische Universität Berlin, Institut für Psychologie und Arbeitswissenschaft.

Schmitz, H. (1997). Höhlengänge. Über die gegenwärtige Aufgabe der Philosophie. Berlin: Akademie.

Schley, W., Pool, S. (2003b). Die Situationslogik des Coachings im Spannungsfeld zwischen Komplexitätsreduktion und Kontextfokussierung. Journal für Schulentwicklung, 1/7., S. 12-36.

Schley, W., Pool S. (2004). Evaluation LSB-ZH-59. Unveröffentlichter Schlussbericht. Zürich: Universität Zürich, Institut für Sonderpädagogik.

Schmidt, T. (2003). Coaching. Eine empirische Studie zu Erfolgsfaktoren bei Einzelcoaching. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Berlin: Technische Universität, Institut für Psychologie und Arbeitswissenschaft.

Schmitz, H. (1997). Höhlengänge: über die gegenwärtige Aufgabe der Philosophie. Berlin: Akademie-Verlag.

Schreyögg, A. (2003, 6. Aufl.). Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung. Frankfurt a.M.: Campus.

Schneider, I. K. (2001). Kinder kommen in die Schule. Schulanfang aus biographischer Perspektive. In: I. Behnken, J. Zinnecker (Hrsg.), Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch, S. 458-472. Seelze, Velber: Kallmeyer.

Schubert, A. (2004). Der Einfluss der Schule auf das kindliche Wohlbefinden. Zusammenhänge zwischen separierenden vs. integrativen Schulformen und Teilbereichen des subjektiven Wohlbefindens. Hamburg: Kovač.

Schulz von Thun, F. (2005): Miteinander reden. Friedemann Schulz von Thun. Reinbek: Rowohlt.

Senge, P.M. (1999, 7. Aufl.). Die Fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.

SIBP, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (2002). Lernbegleitung, Lernberatung, Coaching. Dokumentation zur Tagung vom 25. und 26. Oktober 2002 im Schweizerischen Institut für Berufspädagogik, Zollikofen. Zollikofen: SIBP.

Smither, J.W., London, M., Flautt, R. Vargas, Y., Kucine, I. (2003). Can working with an executive coach improve multisource feedback ratings over time? A quasi-experimental field study. Personnel Psychology, 1/56, p. 23-44.

Specht, W., Wetzel, G., Wetzel, P., Rutte, V. (2001). Jugendliche mit Behinderungen zwischen Schule und Beruf. Berichte aus dem „Projekt Schnittstelle: Schule-Arbeitswelt-Soziale Integration“. Graz: Zentrum für Schulentwicklung bm:bwk.

Speck, O. (1996): Erziehung und Achtung vor dem Anderen: zur moralischen Dimension der Erziehung. Basel.

Speck, O. (1991). System Heilpädagogik: eine ökologisch reflexive Grundlegung (2. aktual. Aufl.). München, Basel: Reinhardt.

Spicher, H.J. (1998). Grundlagen des gemeinsamen Unterrichts. Integration von behinderten Kindern in der Regelschule. Mainz: Achen.

Spiess H. C., Häfeli, K., Rüesch, P. (2006). Risikofaktoren bei Jugendlichen und ihre Auswirkungen auf das Leben im Erwachsenenalter. Eine Sekundäranalyse der Zürcher Längsschnittstudie „Von der Schulzeit bis zum mittleren Erwachsenenalter“ (ZLSE). Luzern: SZH.

Strasser, R., Pool, S. (2003). Coaching. In: Journal für Schulentwicklung, 1/7, S. 41-47.

Streuli, E., Bauer, T. (2001). Working poor in der Schweiz. Eine Untersuchung zu Ausmass, Ursachen und Problemlage. Info social, 5.

Specht, W. (2001). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Nahtstelle Schule – Beruf. Schulorganisation und Pädagogik am Ende der Pflichtschulzeit. In: W. Specht, G. Wetzel, P. Wetzel, V. Rutte, *Jugendliche mit Behinderungen zwischen Schule und Beruf. Berichte aus dem „Projekt Schnittstelle: Schule - Arbeitswelt – soziale Integration*, S. 61-74. Graz: Dorrong.

Speck, O. (1996, 3. Aufl.). System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München: Ernst Reinhardt.

Strauss, A., Corbin, J. (1996). Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: MS.

Theunissen, G. (2001). Empowerment und Selbstbestimmtes Leben. Zeitschrift für Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 3/4.

Theunissen, G. (1995). Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten: ein Kompendium für die Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Thoele, I. (2004). Qualitätskriterien für erfolgreiches Coaching. Düsseldorf: VDM.

Tippelt, R. (2004) Geleitwort In: E. Schuhmacher (Hrsg.), Übergänge in Bildung und Ausbildung Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen, S. 7-17. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tippelt, R (2000). Der schwierige Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem – Notwendigkeit und Möglichkeit zur Weiterbildung. In: C. Harteis, H. Heid, S. Kraft (Hrsg.), Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung, S. 69-79. Opladen: Leske Budrich.

Troltsch, K., Alex, L., Bardeleben, R., Ulrich, v., J. (2000). Jugendliche ohne Berufsausbildung – Eine BIBB/EMNID Untersuchung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Tröster, H. (1990). Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten: Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven sozialpsychologischer Forschungen. Bern: Huber.

Valsiner, J. (1989). Ontogeny of co-constructing of culture within socially organized environmental settings. In: J. Valsiner (Hrsg.), Child development within culturally structured environments (Bd. 2). Norwood: Ablex.

Vernooij, M. A. (2005). Erziehung und Bildung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. Paderborn: Schöningh.

Volk-von Bialy, H. (1991a). Konzept einer Fortbildung. Lernberatung für das Berufsförderungswerk Hamburg. Modellversuch Lernberatung. Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung Band 1. Hamburg.

Von Hentig, H. (1993): Die Schule neu denken: eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen. München: Hanser.

Wahren, H.-K. E. (1997). Coaching. Eschborn: Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft (RKW).

Wahren, H.-K. E. (2002). Präventive Interventionen vor einem Coaching. In: Ch. Rauen, Handbuch Coaching, S. 95-114. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Walther, A., Stauber, B. (2002). Misleading trajectories: Integration policies for young adults in Europe? Opladen: Leske Budrich.

Weber, S. (2004). Wie wirkt Coaching? Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Hochschule für angewandte Psychologie Zürich: HAP.

Weisser, J. (2005). Behinderung, Ungleichheit und Bildung: eine Theorie der Behinderung. Bielefeld: transcript.

Weisser, J. (2004). Solidarität, Differenz und Behinderung. Studien zum sonderpädagogischen Wissen. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Brauchen und Staunen, 2/27, S. 44-53.

Weisser, J. (2003). „Behinderung“: Zur Politik des Begriffs. Eine funktionale Analyse. Zeitschrift für Heilpädagogik, 9/10, S. 15-22.

Welzer, H. (1993). Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse Tübingen: Edition diskord.

Wember, F.B. (2003). Bildung und Erziehung bei Behinderungen – Grundfragen einer wissenschaftlichen Disziplin im Wandel. In: A. Leonhardt, F.B. Wember (Hrsg.), Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung, Erziehung, Behinderung, S. 12-57. Weinheim: Beltz.

Werning, R., Lütje-Klose, B. (2003). Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. München, Basel: Ernst Reinhardt.

Wetzel, G., Wetzel, P. (2001). Betreuung behinderter Jugendlicher an der Schnittstelle von Schule und Beruf – eine internationale Vergleichsstudie. In: Specht, W., Wetzel, G., Wetzel, P., Rutte, Jugendliche mit Behinderungen zwischen Schule und Beruf. Berichte aus dem „Projekt Schnittstelle: Schule-Arbeitswelt-Soziale Integration“, S. 77-146 Graz: Zentrum für Schulentwicklung bm:bwk.

Whitmore, J. (1995). Coaching für die Praxis. Eine klare, prägnante und praktische Anleitung für Manager, Trainer, Eltern und Gruppenleiter. Frankfurt a.M.: Campus.

Willand, H. (2000). Jugendliche in schwierigen Lebenslagen, Lernbehinderung und soziale Benachteiligung. Sonderpädagogik, 4/30, S. 210-221.

Wimmer, M. (1996). Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: A. Combe, W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, S. 404 – 447. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wittenberg, R. (1991). Computergestützte Datenanalyse. Stuttgart: Gustav Fischer.

## **Quellen aus dem Internet**

BIBB, Bundesinstitut für Berufsbildung in Deutschland (2006). <http://www.bibb.de/de/> (06.04.2006)

Bildungsnetz Zug (2006). <http://www.bildungsnetzzug.ch/index.php> (17.02.06)

Bojanowski, A., Eckardt, P., Ratschinski, G. (2004). Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft. <http://www.bwpat.de> (bwpat@ Nr. 6) (15.03.2005)

Brenn, H., Öhler, R. (1998). Ich weiß selbst am besten, was ich kann, und ich mache, was ich weiss. Selbstbewertung und Coaching im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung bzw. als innovative Aspekte der Praxisberatung. [www.fis-bildung.de](http://www.fis-bildung.de) (15.03.2005)

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (2006). Lehrstellenbeschluss 2. <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00103/00237/index.html?lang=de> (29.07.06)

Eckert, M. (2008). Wohin entwickelt sich die Benachteiligtenförderung? Reflexionen im Horizont neuer Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik. <http://www.bwpat.de> - bwpat@ Nr. 6; ISSN 1618-8543. (15.03.2005)

EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2006). Leitlinien zur Optimierung der Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II (22. Juni 2006). <http://www.nahtstelle-transition.ch/files/nst6702.pdf> (16.08.2006)

Finke, K. (1998). Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden - auch nicht in der Arbeitswelt. Bidok. Innsbruck: UIBK. <http://bidok.uibk.ac.at/library/finke-niemand.html> (15.03.2005).

Forneck, H.J., Klingovsky, U., Robak, S., Wrana, D. (2005) Netzwerk zur Implementation einer selbstgesteuerten Lernkultur in der Erwachsenenbildung. Abschlussbericht Studien- und Forschungsberichte der wbgiessen. Giessen: Justus-Liebig-Universität. <http://www.die-bonn.de/LLL/LIT/Schlussberichte/qinebabschluss.pdf> (10.02.2006)

Forum Berufsbildung, Zürich Oberland (2006). <http://www.forum-berufsbildung.ch/> (30.05.2006)

Gegner, C. (1997). Summary of executive coaching research project. <http://www.coachingnetwork.org.uk/ResourceCentre/Articles/ViewArticle.asp?artId=61> (18.05.2006)

Hässner, K. (2003). Lernen im Lebenslauf und Lernberatung. Informationen des DIE-Projektes « Selber » Nr. 7, <http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp> (30.11.2004)

Hostettler, St. (2005). Die Globalisierung hat weit reichende soziale Folgen Sie verunsichert junge Menschen und lässt die Geburtenrate sinken. Die Berufseinsteiger sind die Verlierer (TA, 16. Juli 2005) <http://bildungtagesanzeiger.ch/dyn/bildung/ausdemprint/527692html> (01.09.05)

Kabel (2006). Kirchliche Anlauf- und Beratungsstelle <http://www.lehrlinge.ch/> (17.02.06)

Klein, R. (1986). Neue Lernformen – von der Wissensvermittlung zur Lernberatung [http://www.die-bonn.de/projekte/beendet/efil/kongress/rosemarie\\_klein.htm](http://www.die-bonn.de/projekte/beendet/efil/kongress/rosemarie_klein.htm) (10.02.2006)

KAP (2006). Koordinationsstelle für Arbeitsprojekte, Winterthur. <http://www.kap.winterthur.ch/default.asp?Sprache=D&Thema=0&Rubrik=0&Gruppe=9&Seite=90> (17.02.06)

MBA, Mittelschul und Berufsbildungsamt, Kanton Zürich (2006). Rahmenkonzept zur fachkundigen individuellen Begleitung für Berufsfachschulen im Kanton Zürich. <http://www.mba.zh.ch/downloads/Projektstellen/FiBRahmenkonzept%20Vers%202%20April%2007.pdf> (05.05.08)

Meyer T., Stalder, B. E. (2001). Ungebildet in die Wissensgesellschaft? Ein Blick auf die VerliererInnen im Transitionsprozess, Workshop Paper Internationaler Kongress "Übergänge/Transitions" der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) vom 4.-6. Oktober 2001. Symposium "Veränderte Funktionen und Bedeutungen von Transitionen", 5.10.2001. [http://agora.unige.ch/csre/congres01/sgbf/kongress/papers/frame\\_d.html](http://agora.unige.ch/csre/congres01/sgbf/kongress/papers/frame_d.html) (15.03.2006)

Moser, U., Keller, F. Tresch, S. (2002). Evaluation der 3. Primarschulklassen Wichtige Ergebnisse und Folgerungen. Zürich: Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich.

[http://vsa.zh.ch/file\\_uploads/bibliothek/k\\_234\\_Evaluationen/k\\_254\\_Primarschule/787\\_0\\_3PrimKlasseUntersuchung.pdf](http://vsa.zh.ch/file_uploads/bibliothek/k_234_Evaluationen/k_254_Primarschule/787_0_3PrimKlasseUntersuchung.pdf) (15.07.2005)

Oelkers, J. (2003). Vortrag im Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien und Sonderschulen). 2. Dezember 2003, in Stuttgart.  
([www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/121\\_Stuttgart.pdf](http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/121_Stuttgart.pdf), 19.01.2006)

Rohs, M., Käßplinger, B. (2004). Lernberatung: Ein Omnibusbegriff auf Erfolgsweg. In: M. Rohs, B. Käßplinger (Hrsg.), Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Bildung Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Hamburg: Waxman [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/rohs04\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/rohs04_01.pdf) (20.01.2006)

Schweizerischer Bundesrat (2003). Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. Verordnung über die Berufsbildung (BBV) vom 19. November 2003.  
<http://www.bbt.admin.ch/print/dossiers/nbb/d/dok.htm> (03.12.2003)

Schweizerischer Jugendlängsschnitt TREE (2004). [www.tree-ch.ch](http://www.tree-ch.ch) (04.10.2004).

Seifert, I., Hildenbrand, J. (1999). Gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft - Grundlage für selbstbestimmtes Leben Chancen und Möglichkeiten für die Arbeit von Menschen mit Behinderungen. Bidok. Innsbruck: UIBK. <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp14-99-teilhabe.html> (15.03.2005)

Sozialgesetzbuch zur Arbeitsförderung für Menschen mit Behinderungen in Deutschland (vgl. SGB III [http://www.sozialgesetzbuch-bundessozialhilfegesetz.de/\\_buch/sgb3fr.htm](http://www.sozialgesetzbuch-bundessozialhilfegesetz.de/_buch/sgb3fr.htm) (06.04.2006)

Stiftung „Die Chance“ (2004). Stiftung für Berufspraxis in der Ostschweiz Jahresbericht ([www.die-chance.ch](http://www.die-chance.ch)) 19.05.2006

Tagesanzeiger (2005). Rubrik: Bildung.  
<http://bildung.tagesanzeiger.ch/dyn/bildung/ausdemprint/527692.html> (01.09.05)

Verein Multi- und Basiccheck (2006). <http://www.basic-check.ch/i4Def.aspx?TabIndex=1&TabId=469> (18.03.2006)

Verein Job (2006). Verein Jugendliche ohne Beruf. Coaching für Jugendliche.  
[www.vereinjob.ch](http://www.vereinjob.ch) (17.02.06)

Volkswagenstiftung (2005). Junge Erwachsene – die Verlierer der Globalisierung.  
[http://www.volkswagenstiftung.de/service/presse/archiv-pressemitteilung-gen.html?L=0&tx\\_konopress\\_pi1%5BbackPid%5D=148&tx\\_konopress\\_pi1%5BpL%5D=1136069999&tx\\_konopress\\_pi1%5BpS%5D=1104534000&tx\\_konopress\\_pi1%5Btx\\_konopress\\_texte%5D=104&cHash=18602d28e3](http://www.volkswagenstiftung.de/service/presse/archiv-pressemitteilung-gen.html?L=0&tx_konopress_pi1%5BbackPid%5D=148&tx_konopress_pi1%5BpL%5D=1136069999&tx_konopress_pi1%5BpS%5D=1104534000&tx_konopress_pi1%5Btx_konopress_texte%5D=104&cHash=18602d28e3) (01.09.05)

WHO (2005). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF).  
<http://www.who.int/classifications/icf/en/index.html> (25.08.05).



## Abbildungen

<i>Abbildung 1: Projektorganisation und teilnehmende Institutionen und Initiativen.....</i>	<i>98</i>
<i>Abbildung 2: Projektanlage „Coaching in der Berufsbildung“ 2001-2004.....</i>	<i>99</i>
<i>Abbildung 3: Elemente der Coachingqualifikation (Pool 2006, S. 503 in Anlehnung an Bürki 2003).....</i>	<i>105</i>
<i>Abbildung 4: Theoretisches Wirkmodell von Coaching (in Anlehnung an Thoele 2004, S. 31) .....</i>	<i>114</i>
<i>Abbildung 5: Regelkreis projektbezogener Coachingwirkfaktoren und ihre Rückkoppelungsprozesse.....</i>	<i>114</i>
<i>Abbildung 6: Grundfaktoren der Leistung .....</i>	<i>116</i>
<i>Abbildung 7: Wirkung von Coaching – Lernstrukturmodell.....</i>	<i>117</i>
<i>Abbildung 8: Wirkung von Coaching – sich selbstverstärkende Reflexionsprozesse .....</i>	<i>117</i>
<i>Abbildung 9: Entwicklungskreis im Evaluations- und Aktionsforschungsprozess „Coaching in der Berufsbildung“ .....</i>	<i>127</i>
<i>Abbildung 10: Zeitliche Planung der Forschungsaktivitäten (2001-2004). ....</i>	<i>133</i>
<i>Abbildung 11: Merkmale der untersuchten Coachingpraxis über alle Kontexte hinweg (N=21).....</i>	<i>155</i>
<i>Abbildung 12: Verteilung der Selbsteinschätzungen der Coachingkompetenzen in Prozenten der Befragten (N=19).....</i>	<i>170</i>
<i>Abbildung 13: Verteilung der Selbsteinschätzungen der Coachingkompetenzen nach Ausbildungskontext in Mittelwerten (N=19).....</i>	<i>173</i>
<i>Abbildung 14: Verteilung der Selbsteinschätzungen der Coachingkompetenzen nach Ausbildungskontext inklusive Kompetenzfeedback der Jugendlichen in Mittelwerten (N=19).....</i>	<i>174</i>
<i>Abbildung 15: Verteilung der Einschätzungen zu den Coachingwirkungen aus Sicht der Coaches (N=17). ....</i>	<i>176</i>
<i>Abbildung 16: Sechsstufige Skala zur .....</i>	<i>180</i>
<i>Abbildung 17: Kompetenzprofile der gecoachten Jugendlichen in Mittelwerten pro Ausbildungskontext (N=67).....</i>	<i>187</i>
<i>Abbildung 18: Gegenüberstellung der Ausprägungen zu Teilkompetenzen aus dem gesamten Kompetenzspektrum über drei Erhebungszeitpunkte hinweg aus der BFS (Mittelwerte, N=10).....</i>	<i>192</i>

<i>Abbildung 19: Bedingungen für die Gestaltung einer tragfähigen Beziehung im Coaching von Jugendlichen und die Relevanz der Rollenklarheit. ....</i>	<i>225</i>
<i>Abbildung 20: Elemente des förderorientierten Coaching in ihrem Zusammenspiel. ....</i>	<i>243</i>
<i>Abbildung 21: Prozessmodell für förderorientiertes Coaching in Bildungskontexten auf der Basis personenzentrierter, dialogischer Lernprozessberatung (Modellstruktur in Anlehnung an Betz, Breuninger 1987). ....</i>	<i>245</i>

## Tabellen

<i>Tabelle 1: Coachingsettings und verschiedene Arten von Coaches im Überblick (in Anlehnung an Rauen 2002, S. 44ff.; 2003, S. 71) .....</i>	<i>66</i>
<i>Tabelle 2: Verbreitete Coachingkonzepte im Überblick (in Anlehnung an Rauen 2003, S. 140ff.) .....</i>	<i>68</i>
<i>Tabelle 3: Anzahl Lehrlinge in den Ausbildungskontexten mit denen ein Coaching durchgeführt wurde bzw. gelegentlich ein Coaching stattfindet (Stand: Aug. 2002). .....</i>	<i>100</i>
<i>Tabelle 4: Nennenswerte Merkmale der Coachingkontexte. ....</i>	<i>100</i>
<i>Tabelle 5: Anzahl effektiv gecoachter und befragter Jugendlicher zu Projektbeginn (pro Kontext). ....</i>	<i>101</i>
<i>Tabelle 6: Übersicht zu den demografischen Angaben der befragten Auszubildenden (N=69). ....</i>	<i>101</i>
<i>Tabelle 7: Überblick zu den eingeführten Kriterien und deren operationaler Definition. ....</i>	<i>131</i>
<i>Tabelle 8: Den Erhebungsphasen I und II zugordnete Untersuchungsgegenstände, dazu befragte Personengruppen und dafür eingesetzte Instrumente. ....</i>	<i>134</i>
<i>Tabelle 9: Gliederung des Fragebogens in fünf Teilbereiche inklusive Beispielfragen. ....</i>	<i>137</i>
<i>Tabelle 10: Leitfaden für die Gruppeninterviews in kontexthomogenen Gruppen (Berufsschule, Berufswahlschule, Auszubildende aus Betrieben, Verein Job, Transit plus, kabel). ....</i>	<i>139</i>
<i>Tabelle 11: Planung der quantitativen Erhebung in vier Phasen (in Anlehnung an Antweiler 2006, S. 45). ....</i>	<i>140</i>
<i>Tabelle 12: Aufteilung des Fragebogens (in Anlehnung an Antweiler 2006, S. 48). ....</i>	<i>141</i>
<i>Tabelle 13: Fragen zur Einschätzung der Coaches (in Anlehnung an Antweiler 2006, S. 50). ....</i>	<i>142</i>
<i>Tabelle 14: Fragen zur Einschätzung der eigenen Kompetenzen (in Anlehnung an Antweiler 2005, S. 51f.). ....</i>	<i>143</i>
<i>Tabelle 15: Übersicht über die interviewten Auszubildenden (vgl. Antweiler 2005, S. 56.). ....</i>	<i>145</i>
<i>Tabelle 16: Interviewleitfaden, Teil 1 (vgl. Antweiler 2006, S. 59) .....</i>	<i>146</i>
<i>Tabelle 17: Interviewleitfaden, Teil 2 (vgl. Antweiler 2006, S. 59) .....</i>	<i>146</i>
<i>Tabelle 18: Interviewleitfaden, Teil 3 (vgl. Antweiler 2006, S. 60) .....</i>	<i>147</i>
<i>Tabelle 19: Interviewleitfaden, Teil 4 (vgl. Antweiler 2006, S. 60) .....</i>	<i>147</i>

<i>Tabelle 20: Zusammenstellung der interviewten BerufsbildungspartnerInnen und der entsprechenden Coachingkontexte.....</i>	<i>148</i>
<i>Tabelle 21: Coachingmerkmale in der Berufswahlschule (N=6; Kriterium: &gt;50% der Nennungen). ....</i>	<i>156</i>
<i>Tabelle 22: Coachingmerkmale in der Berufsfachschule (N=5; Kriterium: &gt;50% der Nennungen). ....</i>	<i>157</i>
<i>Tabelle 23: Coachingmerkmale im Lehrbetrieb (N=7; Kriterium: &gt;50% der Nennungen). ....</i>	<i>158</i>
<i>Tabelle 24: Coachingmerkmale im Lehrbetrieb (N=3; Kriterium: &gt;50% der Nennungen). ....</i>	<i>158</i>
<i>Tabelle 25: Ergebnisse der Stärken und Schwächen der Coachingpraxis aus Sicht der interviewten Personen pro Coachingkontext (N=21). ....</i>	<i>165</i>
<i>Tabelle 28: Wörtlich übernommene Kommentare der Coaches zu Veränderungen auf persönlicher Ebene, bei den Auszubildenden bzw. in der täglichen Interaktion mit den Jugendlichen durch Coaching.....</i>	<i>178</i>
<i>Tabelle 29: Gegenüberstellung der Mittelwerte aus den Befragungen I und II (Juni 02/03, N=13). ....</i>	<i>191</i>
<i>Tabelle 30: Thesen aus der Untersuchung (vgl. Antweiler 2006, S. 98).....</i>	<i>199</i>
<i>Tabelle 31: Synopse der Modellkomponenten des praktizierten Coaching in den untersuchten Ausbildungskontexten.....</i>	<i>203</i>

## Anhang

### 1. Organisationsexternes Coaching von Auszubildenden

Es gibt dazu in der Schweiz verschiedene Beispiele. In diesem Kapitel sei exemplarisch auf deren vier verwiesen, die Coaching auf eine je unterschiedliche Art und Weise anbieten bzw. in die Berufslehre und -ausbildung integrieren.

#### A) Der Verein „Bildungsnetz Zug“<sup>91</sup>

Das Bildungsnetz Zug unterstützt Jugendliche mit Teilleistungsschwächen auf dem Weg zu einem erfolgreichen Berufsabschluss im Bereich der beruflichen Grundbildung. Die Jugendlichen absolvieren Ausbildungen im Bereich handwerklicher Berufe und im Detailhandel (z.B. Schreiner, Fahrzeugschlosser, Detailhandelsfachfrau/-assistentin, Heizungsmonteur, Sanitär-monteur, Logistikassistent, Küchenmitarbeiterin, Coiffeuse und Bäckereiarbeiter), wobei das Bildungsnetz die Funktion eines Lehrbetriebs übernimmt, der die Jugendlichen begleitet und betreut. Die praktische Lehrausbildung findet jedoch in einem regulären Ausbildungsbetrieb statt.

Alle zwei Wochen treffen sich zwischen sechs und 14 Jugendliche zu einem Gruppen- oder Einzelcoaching, das von einer Fachperson des Bildungsnetzes geleitet wird. Wesentliche Inhalte dieser Coachingeinheit sind der „Rückblick auf Erlebtes in Betrieb und Schule“, „Praktische Arbeit“ wie Einzelcoaching, Arbeit an Lerntechniken oder Neues in geschütztem Rahmen ausprobieren sowie ein „Ausblick mit persönlicher Zielsetzung bis zum nächsten Treffen“ (Buzzi 2002, S. 79). Hier werden die Jugendlichen gebeten sich möglichst realistische Aufgaben zu setzen und diese in ihr „Coaching-Book“ zu notieren (z.B. „ich mache mir im Unterricht Notizen zum Stoff“ oder „vor dem Abheben des Telefons lege ich Papier und Bleistift für Notizen bereit“).

Buzzi beschreibt Erfolgsbedingungen für Coaching im Rahmen dieses Projektes in der Art und Weise wie zwischen Coach und Coachee kommuniziert wird, der gegenüber den Jugendlichen geäußerten Wertschätzung und Akzeptanz, aber auch in der Klarheit der Führung und dem Einfordern der vereinbarten Leistungen. Dabei kommt dem Austausch gegenseitiger Erwartungen und der Überprüfung der gesetzten Ziele eine der wichtigsten Rollen gegenüber allen am Prozess beteiligten Personen (JugendlicheR, LehrmeisterIn, Coach, Eltern) zu.

#### B) Transit plus<sup>92</sup>

Ein vergleichbares Angebot mit begleitendem Coaching wird von der Koordinationstelle für Arbeitsprojekte in Winterthur (KAP) angeboten. Es führt junge Erwachsene der beruflichen Grundbildung zum Berufsattest. Das erste Ausbildungsjahr wird als Basisjahr mit verstärkter Beratung bei Transit plus absolviert, angereichert mit verschiedenen Betriebspraktika. Im zweiten Jahr erfolgt die Ausbildung im Lehrbetrieb und ein Tag pro Woche in der Berufsschule. In diesem zweiten Jahr werden die AbsolventInnen und die Lehrbetriebe durch Lehrkräfte des "Basisjahres" individuell, in Form eines Coaching, begleitet.

---

<sup>91</sup> <http://www.bildungsnetzzug.ch/index.php> (17.02.06)

<sup>92</sup> <http://www.kap.winterthur.ch/default.asp?Sprache=D&Thema=0&Rubrik=0&Gruppe=9&Seite=90>  
(17.02.06)

### **C) Verein JoB<sup>93</sup>**

Der Verein JoB (Berufsintegration und Coaching) richtet sich an Jugendliche, die einen Schulabschluss haben und eine Berufslehre antreten möchten, deren Lernschwierigkeiten oder kulturell bedingten Probleme aber den Übergang erschweren. Oft wird die Berufsausbildung zusätzlich durch weitere persönliche und familiäre Schwierigkeiten gefährdet. JoB unterstützt auch Lernende, die während ihrer Lehrzeit in akute Krisen geraten und ein Lehrabbruch droht (vgl. Diener 2002, S. 84). Das Coachingangebot umfasst eine individuelle Situationsanalyse, eine Zielformulierung und –überprüfung mit der lernenden Person. Wenn notwendig tritt der Verein JoB auch als Triagepartner zwischen Jugendlicher und LehrmeisterIn bzw. Berufsschullehrperson auf und vermittelt zwischen den Parteien bzw. bietet Berufsfachpersonen und Lehrpersonen Beratungsmöglichkeiten im Bereich von Führungs- oder arbeitsplatzbezogenen Fragen.

### **D) Kabel<sup>94</sup>**

Der Unterstützungsansatz von Kabel ist mit dem des Verein JoB vergleichbar. Kabel ist eine Fachstelle für Lehrlingsfragen der reformierten und katholischen Kirche im Kanton Zürich unterstützt von den Bezirksjugendkommissionen (kabel: Kirchliche Anlauf und Beratungsstelle für Lehrlingsfragen). „Kabel nimmt den diakonisch-seelsorglichen Auftrag der Kirchen wahr und setzt ihn in die Tat um. Das Angebot steht allen Ratsuchenden offen, ist überkonfessionell, vertraulich und kostenlos. Auf Öffentlichkeitsarbeit in Sachen Lehrlingsfragen wird grosses Gewicht gelegt. Die Beratungs- und Coachingarbeit orientiert sich an einem ganzheitlichen, lösungsorientierten Beratungsverständnis, das den Menschen in Bezug zu seinem Lebensumfeld sieht.“

### **E) Stiftung „Die Chance“<sup>95</sup>**

Die Chance ist eine private Ostschweizer Stiftung, im Jahre 2000 gegründet, die sich der Zukunft der jeweils fünf bis zehn Prozent der Jugendlichen eines Jahrgangs annimmt, die das Bildungssystem ohne nachobligatorische Ausbildung verlassen. Sie richtet sich im Speziellen an Jugendliche, die aufgrund ihrer schulischen Leistungen oder ihres sozialen Verhaltens den Anforderungen an eine Berufslehre nicht genügen. Es sind oftmals SchulabgängerInnen aus Kleinklassen oder Schulstufen mit tiefem Bildungsniveau sowie Jugendliche nach einem Lehrabbruch, welche die Voraussetzungen für eine Unterstützung erfüllen. Die Hilfestellungen erfolgen auf drei Ebenen (vgl. Gehrler, Heeb 2002, S. 82): Die Stiftung akquiriert Ausbildungsplätze und offeriert Ausbildungsverantwortlichen aktive Unterstützung im Bereich der Ausbildung bildungsbenachteiligter Jugendlicher, sie vermittelt Ausbildungsplätze und legt mit den Partnern entsprechende Ausbildungsprogramme inklusive Begleitung fest. Coaching ist für Jugendliche während der Ausbildungsdauer fester Programmbestandteil, für alle weiteren beteiligten Personen aus den Betrieben bzw. der Berufsschule ein fakultatives Angebot. Im Ausbildungsverlauf können Umplatzierungen vorgenommen sowie Ausschlüsse verfügt werden. Nach zwei Jahren zieht die Stiftung ein sehr positives Fazit: Das Bedürfnis hat die ursprünglichen Annahmen um ein Vielfaches übertroffen und die beteiligten 168 Betrieben zeigen sich aufgrund der positiven Erfahrungen, v.a. mit dem Coaching, motiviert, das Lehrstellenangebot auszubauen. Im Moment nehmen 205 Jugendliche die Leistungen der Stiftung in Anspruch (vgl. Jahresbericht Stiftung „Die Chance“ 2004, S. 3)<sup>96</sup>.

---

<sup>93</sup> [www.vereinjob.ch](http://www.vereinjob.ch) (17.02.06)

<sup>94</sup> <http://www.lehrlinge.ch/> (17.02.06)

<sup>95</sup> <http://www.die-chance.ch/> (17.02.2006)

<sup>96</sup> [www.die-chance.ch](http://www.die-chance.ch) (19.05.2006)

## 2. Supervisionseinblicke aus der Sicht einer Teilnehmerin

### Supervisionseinblicke aus der Sicht einer Teilnehmerin

(29.09.01)

- Begrüssung durch den Leiter der Gruppe.
- Einstieg: Jeder sagt etwas zur persönlichen Befindlichkeit und zu den Erwartungen an die Supervision.
- Rückmeldungen zur Realisierung unserer Lernzielvereinbarungen aus dem ersten Coaching-Training. B: "Was habt ihr in eurer Praxis bereits umgesetzt? Was ist gut gegangen? Wo war es schwierig? " => Sammeln von Anliegen, Fragen, Problemen aus der Praxis, die in der Sitzung gerne besprochen würden.
- Setzen von Prioritäten bezüglich der Dringlichkeit der Anliegen => zwei Themen zur differenzierteren Besprechung in der Sitzung.

*An dieser Stelle wird eines der gewählten Anliegen ausführlich dargestellt. Der Ablauf der Problembeschreibung orientiert sich am GROW-Modell nach J. Whitmore, das bereits im Training als Struktur zur Führung von Coaching-Gesprächen eingeführt wurde. Die folgende Sequenz wird sinngemäss und aus der Perspektive einer SupervisandIn geschildert:*

#### Analyse zum Fall D.:

##### Goal, Ziel

B: „Was ist das Ziel der Supervision dieses Gesprächs?“

P: „Ich möchte neue Formen des Umgangs mit D. entwickeln und im Sinne eines Ökochecks überprüfen, inwiefern mit meinen eingesetzten Problemlösungen die gesetzten Ziele auch erreicht werden können.“

##### Reality, Aktualität

B: „Wie ist es im Moment mit D.?“

P: „D. ist in der Klasse unauffällig, macht, was zu machen ist, meldet sich nicht und hinterlässt den Anschein als würde er nächstens ertrinken. Ich möchte dazu eine Situation schildern: Auf der letzten Velotour fuhr er konsequent sein Tempo, machte nach seinem Gutmünken Pausen, trank Coca Cola, ass Chips, liess die Anderen einfach warten oder sich von ihnen auf dem Velo ziehen. Gruppendruck spielt bei ihm überhaupt nicht, denn er lässt sich von äusseren Einflüssen kaum beirren. Auch im Turnen engagiert er sich nicht besonders und es droht hier ein langsamer Ausschluss aus der Gruppe.“

*Nach der Situationsschilderung haben die anwesenden ZuhörerInnen die Möglichkeit nachzufragen:*

X: „Welche Versuche hast du bisher unternommen, um das Problem zu lösen?“

P: „Ich habe ihn bewusst dem Gruppendruck ausgesetzt sowie ihn nach der Stunde nacharbeiten lassen – alles ohne Effekt.“

Y: „Wie wirkt D. auf dich und wie gestaltet sich sein familiärer Hintergrund?“

P: „Er erscheint mir aalig und glitschig, er macht mich ohnmächtig, denn er leistet die Arbeiten jeweils nach der Aufforderung dazu. D. ist 17 Jahre alt, italienischer Nationalität und sein Erscheinungsbild eher feminin. Er lebt mit seiner Mutter zusammen, die wie am letzten Elternbesuchsmorgen oft abwesend ist. Während dieser Zeit wohnt D. bei einem Kollegen.“

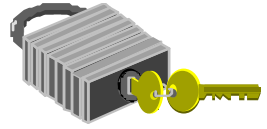
Z: „Könntest du die Hauptprobleme, die du mit D. hast nochmals auf den Punkt bringen?“

P: „Erstens sieht es im Leistungsbereich im Vergleich zu den anderen eher kritisch aus, d.h. individuelle Leistungen bringt er nach klaren Anweisungen, körperliche Anstrengungen (vgl. Turnen) meidet er. Der soziale Leistungsvergleich spielt weder im sozialen Vergleich

noch in individuellen Leistungssituationen. Zweitens fehlt D. jede Form der Lebensfreude; er lässt sich durch nichts berühren, nicht einmal durch individuelle Leistungserfolge. Er hat keine Kollegen in der Klasse – kommt morgens als Letzter, geht abends als Erster.“

W: „Was brauchst du im Moment?“

P: „*Einen Schlüssel zum Schloss!* Ich bin ein Macher, bei D. erhalte ich kein Feedback auf meine Versuche Kontakt mit ihm aufzunehmen – der Zugang bleibt mir verwehrt – er hinterlässt mich in einem Meer von Unsicherheit und ich schwimme weiter...“



### **Options, Möglichkeiten & Alternativen**

B: „Welche Optionen hast du, um das Problem anzugehen?“

=> Brainstorming: Zuhörende sammeln Ideen und Ansätze:

- Frage nach Ausnahmen?
- Suche nach den Flossen, Inseln der Ruhe, Stabilität und Begegnung
- Kontakt mit Mutter aufnehmen
- Die Beziehung zu D. aus der Rolle als Lehrperson thematisieren und reflektieren (personenzentriert), evtl. Coaching-Gespräch
- D. reflektiert sich als Mitglied der Gemeinschaft mit seinen Rechten und Pflichten (systemzentriert): Biographiearbeit im Sinne der Selbstreflexion: Wer bin ich, was liebe ich, wo liegen meine Stärken und meine Schwächen etc. mit anschließendem Coaching-Gespräch.

### **Will, Umsetzung**

B: „Was wirst du von den Möglichkeiten realisieren?“

P: „Ich werde in einem ersten Schritt das Gespräche mit der Mutter von D. suchen und evtl. in Richtung der Biographiearbeit etwas aufgleisen.“

Die Supervisionssitzungen werden in Kleingruppen von fünf bis sechs Teilnehmenden aus dem Coaching-Training durchgeführt.



### 3. Instrumente

#### Coaching Workshop Erfahrungsautausch Evaluation vom 20. 11. 01

##### Was kennzeichnet unseren Coaching – Ansatz?

Wir bitten Sie, ein kurzes Portrait (ca. 10 Min.) mit dem folgenden Raster über den Coaching-Ansatz in Ihrer Institution zu zeichnen. Dies ist der Ausgangspunkt unserer Diskussion zum Thema.

1

ANALYTISCH

- Ziele des Coachings?
- Definition des Konzepts?

2

AKTIONAL

- Methode des Vorgehens?
- Handlungskonzepte (Coaching-Methode)?
- Welche Gesprächstechniken verwenden wir?
- Wie werden Verabredungen festgelegt?

3

- Frequenzen und Dauer der Treffen?
- Themenfindung?
- Wie häufig und wie lang dauern Coaching-Sitzungen?
- Wo finden die Coaching-Gespräche statt?
- Wie u. durch wen werden Themen bestimmt?

INTERAKTIONAL

4

- Atmosphäre, Klima?
- Motivation?
- Wirkung des Coachings,?
- Erkennbare Effekte?
- Welche erkennbaren Effekte hatte es bis jetzt?
- Wie wurde das Coaching aufgenommen v. Lehrling, von der Organisation (Partner)

EMOTIONAL

## Ergebnisse

(Auszug aus dem Protokoll vom 21.11.01)

### Inhaltlicher Einstieg ins ‚kollegiale Team-Coaching‘

Einzelne Projekte der Anwesenden wurden kurz anhand eines vorgegebenen Rasters (analytische Ebene / aktionale Ebene / interaktionale Ebene / emotionale Ebene) dargestellt, Erfolge und Schwierigkeiten umrissen. Anschliessend an diese Darstellung der einzelnen Projekte wurde ein *Gesamteindruck* erarbeitet, versucht ein *Schlüsselthema* zu eruieren und *Ideen, Anregungen* und *Hinweise* für das Gelingen der Evaluation geliefert.

	Analytische Ebene	Aktionale Ebene	Interaktionale Ebene	Emotionale Ebene
<i>Professionelle externe Initiative</i>	<p>Ziele:</p> <p>Lehrstelle finden, Lehre bewältigen (befriedigende Lehrsituation), Arbeitsfähigkeit herstellen bzw. optimieren; neben den Jugendlichen werden auch Lehrpersonen, Ausbilder od. Eltern beraten</p> <p>Konzept:</p> <p>C(oaching)= handlungs-, ressourcen- und lösungsorientierter Prozess zur Erreichung gemeinsam definierter Ziele; C= Beratung, Fördermassnahmen, Führung und Begleitung</p>	<p>Methoden:</p> <p>Fragestellungen/Problem klären/erfassen; umfassende Standortbestimmung; Ressourcenklärung; Zielsetzungen; Aktionsplan; Überprüfung</p> <p>Handlungskonzepte:</p> <p>Orientierung an pers. Ressourcen mit Bezug zu strukturellen Gegebenheiten und Anforderungen der Umwelt, Schritt für Schritt zum Ziel</p> <p>Gesprächstechniken:</p> <p>Direktiv, zielorientiert, motivierend, Einsatz von kreativen Methoden/Gestaltansatz (Rollen-spiele, zeichnen, Fantasien ...)</p> <p><i>Verbindlichkeit:</i></p> <p>Klare Terminabsprachen, Aktionsplan mit Zeitangaben</p>	<p>Frequenzen/Dauer:</p> <p>Grundsätzlich individuell; i.d.R. alle 10 Tage ca 60 Min. (Coaching kann nicht während der Arbeitszeit gemacht werden) bis zur Erreichung der Ziele (z.B. Lehrstelle gefunden, Lehre abgeschlossen) oder bis der Coachee die Beratung beendet; mehrheitlich Einzelgespräche, später ev. auch mit LehrmeisterIn; Erfahrungsaustauschgruppe für LehrabbrecherInnen</p> <p>Themenfindung/-wahl:</p> <p>Abhängig von Problem- und Zieldef.; Prioritäten werden eher vom Coach unter Einbezug der Klientel gesetzt</p> <p>Ort:</p> <p>Kabel-Büros in Zürich, W'thur und Uster; z.T. auch an andern Orten (z.B. Cafeteria der Berufsschule); situationsabhängig</p>	<p>Atmosphäre/Klima:</p> <p>Vertrauen (keine Infos gehen nach aussen), Echtheit, Aufrichtigkeit, Menschlichkeit</p> <p>Motivation:</p> <p>Anregungen und Raum bieten für die Entwicklung einer Motivation auf Seiten des Coachees, braucht Geduld u. gelegentlich eine Überprüfung/ Modifikation der Zielsetzungen</p> <p>Wirkung:</p> <p>Erleichterung nach dem ersten Gespräch → Lösungen und Wege werden sichtbar; Freude über Erreichtes</p> <p>Erfahrungen:</p> <p>Häufig gut, i.d.R. helfen die Coachings dem Coachee entscheidend weiter, Kabel wird von ehem. KlientInnen weiterempfohlen</p> <p>Akzeptanz:</p> <p>Gegeben, geschätzt wird die unabhängige, vertrauliche und kostenlose Beratung</p>
<i>Lehrbetrieb</i>	<p>Ziele:</p> <p>C wird weitgehend mit bestehenden Ressourcen der Betriebe durchgeführt</p> <p>Probleme rund ums Lehrverhältnis früh erkennen und geeignete Massnahmen ergreifen</p> <p>Konzept:</p> <p>LehrmeisterInnen entwickeln C-Aktivitäten u. nehmen am Lehrgang und an Supervision teil</p>	<p>Methode:</p> <p>In regelmässigen Gesprächen werden Probleme angegangen, Ziele und Zwischenziele vereinbart (Entw.- und Förderplan)</p> <p>Gesprächstechniken:</p> <p>GROW-Methode (nach Whitmore)</p> <p>Terminplanung:</p> <p>Regelmässig, flexibel, je nach aktueller Situation des Betriebs</p>	<p>Frequenzen/Dauer:</p> <p>Individuell, nach Bedürfnis</p> <p><i>Themenfindung/-wahl:</i></p> <p>Nach Bedürfnis, Themenbestimmung je nach Situation und Notwendigkeit</p> <p>Ort:</p> <p>An versch. Orten, möglichst ungestört</p>	<p>Atmosphäre/Klima:</p> <p>Entspannt</p> <p>Motivation:</p> <p>Coachs sehr engagiert und überzeugt</p> <p>Wirkung:</p> <p>Motivierte Lehrlinge; Vertrauensbasis; zielorientiertes Verhalten des Lehrlings, Leistungssteigerung</p> <p>Akzeptanz:</p> <p>Positiv, dem Lehrling konnte Druck weggenommen werden</p> <p>Erfahrungen:</p> <p>Öffentlichkeitsarbeit intensivieren = notwendig; kleine Betriebe stossen bzgl. Personal an Grenzen</p>

<i>Berufsberatung</i>	<p>Ziele:</p> <p>Integration in Arbeitswelt</p> <p><i>Zielgruppe:</i> Klientel sehr unterschiedlich</p> <p><i>Konzept:</i> Zielvereinbarung; 4 Tage Arbeit im Betrieb, 1 Tag Schule Coaching durch Betrieb, Schule und durch ext. Coach; Coachen des Betriebs, der Lehrpersonen, des Jugendlichen im Rahmen des BIP, Coaching-Projekt an der Berufswahlschule läuft</p>	<p>Methoden:</p> <p><i>Methoden sind abhängig von den einzelnen Personen, die coachen</i></p> <p>Techniken:</p> <p>Gespräch</p>	<p>Frequenz/Dauer:</p> <p>An Schultag 1-3h im Unterricht, wahrnehmen der Gruppe, anschliessend Einzelgespräche; Coach spricht nicht mit jedem jedes Mal (Entscheidung ob ein Gespräch stattfindet od. nicht wird gemeinsam entschieden) Dauer des C : 12Mte.; jeder kann kommen, nach 3 Monaten muss spätestens ein Praktikumsplatz gefunden werden Themenfindung/-wahl: Themen ergeben sich im Verlauf des Gesprächs Ort: Schulhaus</p>	<p>Atmosphäre/Klima:</p> <p>Gutes Klima wichtig, da Jugendliche wenig Interesse und Wohlwollen erfahren haben bis jetzt</p> <p>Wirkung:</p> <p>gute Erfolgsquote: 80% Ausbildungsplatz; 15% Arbeitsplatz; Erfahrungen:</p> <p>Methode zu stark an Einzelpersonen gebunden</p>
<i>Berufsschule</i>	<p>Ziele:</p> <p>Ca. 25 Anlehrlinge erhalten coachinggestützten, gezielten Förderunterricht während 2 Jahren; 4-8 Anlehrlinge bereiten sich auf eine weitere Qualifikation vor; Entwickeln und testen von geeigneten Instrumenten</p> <p>Definition/Konzept:</p> <p>C als kontinuierliche auf die Lern- und Persönlichkeitsentw. gerichtete Unterstützung; nur Lehrpersonen, die Jugendliche auch unterrichten, coachen diese; Coachs nehmen am Lehrgang teil</p>	<p>Methode:</p> <p>GROW-Verfahren</p> <p>Instrumente:</p> <p>Lernzielvereinbarungen (gemeinsam erarbeitet), Trainingspläne; Instrumente werden laufend entwickelt (Input aus Lehrgang)</p>	<p>Frequenz/Dauer:</p> <p>Halbjährliche C-Gespräche, 1h; obligatorische Zwischengespräche (10-30Min.); ad-hoc-Gespräche nach Bedarf; Beanspruchung abhängig von Bedürfnissen des Jugendlichen Ort: C-Setting im leeren Schulzimmer, ev. Vorbereitungszimmer; ad-hoc-C. parallel zum Unterricht Themenfindung/-wahl: Input vom Coach oder Lehrling; s. individuelle Themen Gesprächsinhalte: Mittel, Methoden, Hilfestellungen, Standortbestimmungen als Selbst- und Fremdbeurteilung</p>	<p>Atmosphäre/Klima:</p> <p>Positiv, verstärkend; nicht-direktiv (halb direktiv); anregend statt kontrollierend; subjektive Sinngebung vor objektiven Vorgaben; auf Freiwilligkeit bauend nicht disziplinierend; ausgehen von Vorstellungen des Lehrlings;</p>
<i>Lehrbetrieb</i>	<p>Ziel:</p> <p>Offenerer Umgang; Veränderung der Firmenkultur</p>	<p>Methoden:</p> <p>Offenes, wertfreies Zuhören = neu (häufig finden Urteile vor dem Zuhören statt)</p>	<p>Frequenz/Dauer:</p> <p>beschränkte Planbarkeit; kurzfristig, flexibel Ort: neutral</p>	<p>Motivation:</p> <p><i>Lehrmeister muss Motivation für Coaching erbringen</i></p> <p>Effekte:</p> <p>Lehrlinge haben Freude am Coaching; schöneres Umgehen miteinander; offener Kommunikation, bessere Leistungen; Akzeptanz von oben fehlt (Zeitmangel)</p> <p>Erfahrungen:</p> <p>Leistungen, Rendite steht im Vordergrund, Aufwände stossen auf Widerstand</p>
<i>Berufsschule</i>	<p>Ziele:</p> <p>Hilfestellungen bei aktuellen Problemen (Leistungsdefizite) in der Lehre → nicht via Stützkurse, sondern über Förderlehrer in der Regelklasse (Integ-</p>			<p>Wirkung:</p> <p>Erfolg vorhanden</p> <p>Erfahrungen:</p> <p>Hilfe = techn. Hilfestellung, wenig Raum für Blick was in den Schülern</p>

	rierte <b>Schulische Förderung</b> ); Idee = C etablieren			vorgeht, was in ihrem Umfeld passiert; macht es Sinn C in der Schule zu etablieren? Die Lehrlinge besuchen die Schule 1 Tag, im Betrieb sind sie 4 Tage; Vernetzung zwischen Schule und Betrieben fehlt
<i>Lehrbetrieb</i>	<b>Ziele:</b> Bestmögliches Bestehen der LAP, besseres Verstehen des Lehrlings, Begleitung und Unterstützung, verändern der Einstellung des Lehrlings gg.über Arbeit/Beruf, entwickeln von Ehrgeiz und Willen, übernehmen von Eigenverantwortung <b>Konzept:</b> Nicht vorhanden; macht vieles so wie es in der C-Ausbildung lernt	<b>Methoden:</b> eingehen auf persönliche Situation	<b>Frequenz/Dauer:</b> Gespräche wenn sie verlangt sind (von versch. Seiten) und spontane Gespräche; Mind. 1x pro Monat im normalen Arbeitsablauf; bei Bedarf öfter <b>Ort:</b> Gespräche finden auf der Baustelle statt; <b>Themenfindung/-wahl:</b> Themen werden v.a. durch Jugendliche selbst bestimmt (aktiv od. passiv)	<b>Effekte:</b> <i>Leistungen, Freude der Jugendlichen</i>  <b>Erfahrungen:</b> Hohe Arbeitsbelastung; Individualisiertes Arbeiten = nötig, da jeder Lehrling sehr unterschiedlich ist, Niveauunterschiede machen Coaching schwierig; Arbeit mit Jugendlichen = schwierig, für sie ist Arbeit ein Muss, geringe Motivation

### Gesamteindrücke

- Innendifferenzierung → entwickeln, verfeinern
- Ziel/Wirkung/Effekt: grosse Übereinstimmung
- Zeit und Druck
- Rollenvielfalt
- Rollenkonflikt (Coach, Ausbilderin, Lehrerin...?)
- Was ist Coaching (Coachingverständnis)? Krisenintervention oder Förderungs- und Begleitungsinstrument?
- Implizite Vorstellung von einem Lösungsvorschlag ausschlaggebend für Coaching-Prozess
- Einstellung/Haltung, Probleme lösen bevor sie entstehen (nebst Problemlösung)
- Wirkungen scheinen überall klar zu sein
- Wird Akzeptanz der Coaches für Coaching-Prozess vorausgesetzt? Wie wird Akzeptanz erreicht?
- Vernetzungsüberlegungen in Hintergrund
- Coaching = Konzept, aber einlassen auf Prozess → Effektivität/Wirkung steht am Schluss
- Beziehung muss im Kontext der Betroffenen betrachtet werden
- Arbeit mit dem System
- Balance zw. Pragmatik und Systematik
- Coaching = Förderung?
- Coaching ist eine Haltung!
- Zielvereinbarungen

### Schlüsselthema

Die Erarbeitung des Schlüsselthemas in der Gruppe, ergab folgende Resultate:

Leistung  
Zufriedenheit/Motivation  
Verhalten/Kommunikation  
Ressourcen/Unterstützung

- Lehrgang: definiert Begriffe und vermittelt Konzepte
- Evaluation : arbeitet Wirkung und Erfolgsvariablen heraus
- Coach meistert Rollenvielfalt, Coach ist keine singuläre Rolle
- Rahmenbedingungen/Setting schaffen

### 3. Ideenwerkstatt zu ersten Evaluationsansätzen

Es wurden erste Ideen, Anregungen und Hinweise bzgl. Evaluation gesammelt:  
Wirkungen des Coachings:

Jugendliche(r) → Ausbildungserfolg:

- Einstieg in die Ausbildung
- Während der Ausbildung
- Anschluss
- Wenn Abbruch, dann nicht negativ erleben

Lehrbetrieb → Ausbildungsbereitschaft:

- erhalten
- erhöhen

→ Welchen Anteil hat Coaching an bestimmten Wirkungen?

→ „Return on investment“

→ Wirkungsanalyse als Grundlage für die „Coachingpolitik“

→ Welche Wirkungen sollen eruiert werden: kurz-, mittel- oder langfristige?

→ Ziel bestimmt Kriterienformulierung

→ Coaching muss Aussagen machen, wie Wirkungen erreicht werden

→ Kompetenzprofil Coach (Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Emotionale Kompetenz, Fachkompetenz) und Kompetenzprofil Coachee (Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Emotionale Kompetenz, Fachkompetenz) entwickeln, immer mit Blick auf das System

#### 4. Prozessreflexion

Ein Teilnehmer (R. Bürki) hatte die Aufgabe, den Prozess innerhalb des Workshops zu beobachten und die Beobachtung am Schluss zu schildern:

**Goal** Erster Schritt mit Evaluationsgruppe; definieren von Teilzielen

**Reality** Wie machen wir es?

**Options** Beschreibung der Wirkungen des Coachings? → z.T. etwas unscharf

**Will** Was heisst das, was tun wir in nächster Zeit?

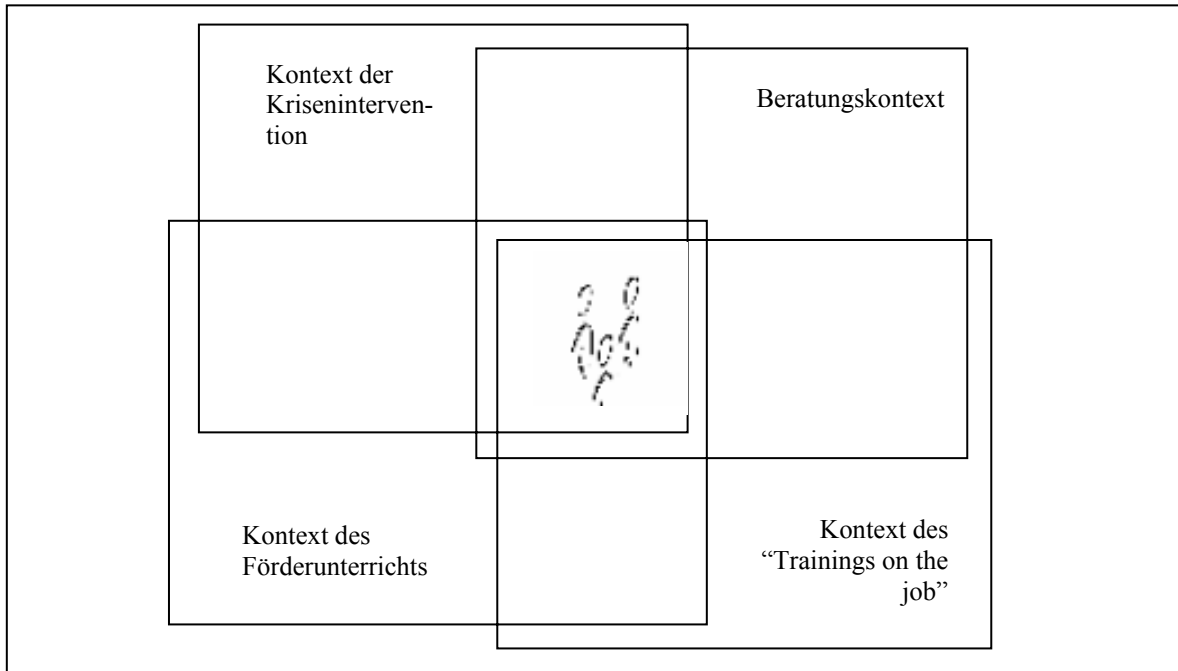
#### 5. Feedback und Kontrakt

Die TeilnehmerInnen wurden gebeten, Rückmeldungen zu machen und mitzuteilen, ob sie weiterhin bereit wären, an der Evaluation mitzuarbeiten.

## Erste Thesen zu Coaching in der Berufsbildung (Basis für die Entwicklung der Erhebungsinstrumente)

*Coaching – eine Arbeit in unterschiedlichen Kontexten und zu verschiedenen Zeitpunkten*

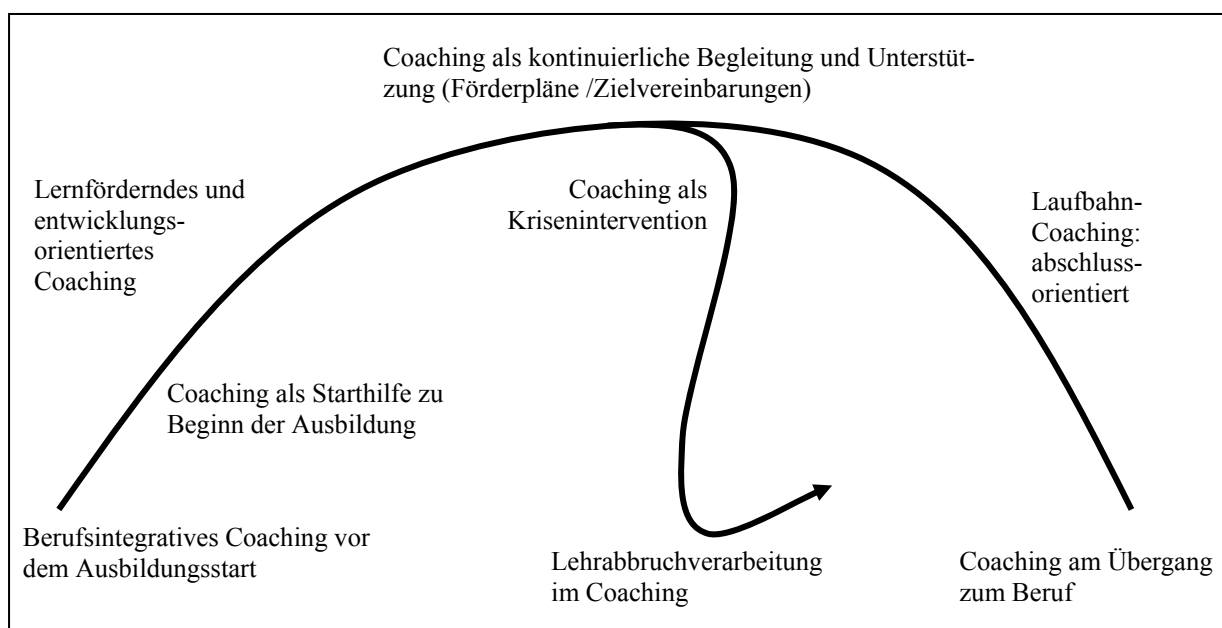
1. These: Coachingarbeit findet in unterschiedlichen Kontexten statt und zeichnet sich in der Umsetzung durch Gemeinsamkeiten wie Unterschiede aus.



**Abbildung 21: Coachingarbeit in unterschiedlichen Kontexten.**

2. These: Coachingmassnahmen können zu verschiedenen Zeitpunkten entlang des Ausbildungszyklus eingesetzt werden:

- zur Entscheidungsbildung vor der Ausbildung
- zur Unterstützung beim Einstieg
- zur Kompetenzentwicklung während der Ausbildung



**Abbildung 22: Coachingindikationen entlang des Ausbildungszyklus.**

- zur Bewältigung von Ausbildungskrisen
- zur Unterstützung beim Abschluss
- zur Gestaltung der Übergänge nach der Ausbildung
- zur Verarbeitung von Ausbildungsabbrüchen

#### *Kosten-Nutzen, Wirkung von Coachinginterventionen*

3. These: Die Investition an Zeit und Geld rechnet sich. Die Berufszufriedenheit der Lehrmeister und Berufsschullehrpersonen steigt. Das Überforderungs- und Verunsicherungserleben nimmt ab. Die Wirksamkeit des eigenen Tuns wird signifikant gesteigert erlebt.
4. These: Die Entscheidungsinstanzen zur Mittelvergabe benötigen über die Programmatik der Coaching-Initiativen hinaus:
- Angaben über Rahmenbedingungen
  - Indikationsstellungen und Coachingkontexte
  - Kosten-Nutzen-Relationen

#### *Coachingwirkungen beim Coachee*

5. These: Individualisierende Massnahmen in Formen des Coachings unterstützen den Ausbildungserfolg nachhaltig. Der Erfolg ist messbar an Ausbildungsabschlüssen, beruflicher Integration und/oder weiterführender Ausbildung.
6. These: Der Einsatz des Coachings bewirkt eine Veränderung des Lernkontextes bei den Coachees. Die Jugendlichen kommen aus den negativen Kontexten aus Misserfolgserwartung, negativer Attribuierung, Blockierung und Vermeidung heraus. Es gelingt ihnen im positiven Kontext ein Aufbau der Selbst-, Sozial- und Handlungskompetenz. Der Kompetenzaufbau ist intersubjektiv nachweisbar.

#### *Coachingwirkungen bei den Lehrbetrieben*

7. These: Die Klärungs- und Unterstützungsarbeit durch das Coaching erhält und erhöht die Ausbildungsbereitschaft der Lehrbetriebe allgemein und im Besonderen im Anlehrbereich (neu: Berufliche Grundbildung mit Attest). Die Bereitschaft ist messbar in der Kontinuität und Ausweitung der Zahl der Ausbildungsplätze und der Wahrnehmung von Qualifizierungs- und Supervisionsangeboten.

#### *Vernetzungs-, Qualitäts- und Wissensmanagement*

8. These: Coaching benötigt ein Qualitätsmanagement mit Kriterien zur Zulassung (Qualifizierung, Weiterbildung, Supervision, Dokumentation) und professionellen Standards (Vertraulichkeit, wertschätzende Haltungen, so genannte „Charta des Coachings“).
9. These: Die guten und innovativen Ansätze des Coachings bedürfen einer guten Öffentlichkeitsarbeit und eines Wissensmanagements über elektronische Medien sowie eines Know-how-Transfers in Form von überregionalen Netzwerktagen.
10. These: Die Coaching-Pionierphase ist weitgehend abgeschlossen, der Übergang in die Differenzierungsphase dient der Weiterentwicklung und der Professionalisierung der Praxis: Dazu gehört die Klärung von Qualitätsstandards, die Ergebnis-sicherung und modellierende Verdichtung der Coachingpraxis.

## Instrumente Coachees

### Fragebogen I (Juni 2002)

#### Fragebogen der Coachees (Lehrperson)

Code der Schule \_\_\_\_\_

Code des Coaches \_\_\_\_\_

Geburtsdatum \_\_\_\_\_

#### I. Fragen zur Person

1. Wie alt sind Sie? Alter: \_\_\_\_\_
2. Geschlecht weiblich ☐  
männlich ☐
3. Welche Schulen haben Sie bisher besucht? Primarschule ☐  
Sonderschule ☐  
Oberschule (heute Sek C) ☐  
Realschule (heute Sek B) ☐  
Sekundarschule (heute Sek A) ☐  
sonstige Schule: wenn ja, welche? ☐
4. Welche Schule besuchen Sie heute? \_\_\_\_\_
5. Welche Staatsangehörigkeit(en) haben Sie? Schweiz ☐  
(Mehrere Nennungen möglich) anderes Land ☐  
nämlich: \_\_\_\_\_

6. Welche Sprache(n) sprechen Sie zu Hause hauptsächlich?  
(Mehrere Nennungen möglich)

7. Seit wann leben Sie in der Schweiz? hier geboren  
seit \_\_\_\_ Jahren

8. Welchen Beruf haben Sie, wenn Sie mit der Schule fertig sind?

9. Haben Sie schon eine Berufsausbildung gemacht?

10. Was machen Sie beruflich das nächste Jahr?

#### II. Fragen zur Zufriedenheit mit Ihrer Lehrperson

1. Wie gut können Sie Ihrer Lehrperson im Gespräch vertrauen?
- |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| überhaupt nicht<br>gut   | nicht gut                | mittel                   | gut                      | sehr gut                 |
2. Wie gut fühlen Sie sich von Ihrer Lehrperson in Ihrem Anliegen verstanden?
- |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| überhaupt nicht<br>gut   | nicht gut                | mittel                   | gut                      | sehr gut                 |
3. Wie klar und verständlich schätzt die Lehrperson im Gespräch Ihre persönliche Lernsituation ein?
- |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| überhaupt nicht<br>gut   | nicht gut                | mittel                   | gut                      | sehr gut                 |
4. Wie gut und ehrlich können Sie auf die Fragen Ihrer Lehrperson antworten?
- |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| überhaupt nicht<br>gut   | nicht gut                | mittel                   | gut                      | sehr gut                 |



5. Wie gut hilft Ihnen Ihre Lehrperson im Gespräch kreative Ideen und Problemlösungen zu entwickeln, die Sie auch gebrauchen können?
- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- überhaupt nicht gut      nicht gut      mittel      gut      sehr gut
- 
6. Wieviel Verantwortung übergibt Ihnen Ihre Lehrperson für das Lösen von Lern- und Arbeitsaufgaben?
- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- überhaupt keine      wenig      mittel      viel      sehr viel
- 
7. Wie klar und strukturiert erleben Sie die Gespräche mit Ihrer Lehrperson jeweils?
- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- überhaupt nicht gut      nicht gut      mittel      gut      sehr gut
- 
8. Wie gut helfen Ihnen die gemeinsam erarbeiteten Lösungen und Vereinbarungen für Ihr Lernen und Arbeiten in der Schule?
- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- überhaupt nicht gut      nicht gut      mittel      gut      sehr gut
- 
9. Wie gut unterstützt Sie Ihre Lehrperson beim Umsetzen der gemeinsam erarbeiteten Lösungen und Vereinbarungen?
- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- überhaupt nicht gut      nicht gut      mittel      gut      sehr gut
- 
10. Wie gut gelingt es Ihrer Lehrperson Sie zu motivieren und Ihnen Ihre Lernfortschritte aufzuzeigen?
- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- überhaupt nicht gut      nicht gut      mittel      gut      sehr gut
- 
11. Wie gut finden Sie Ihre Lehrperson in der Rolle als Lernberater und Unterstützer?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

überhaupt nicht gut      nicht gut      mittel      gut      sehr gut

### III. Fragen zur Zufriedenheit mit Ihrem Lernen und Arbeiten in der Schule

1. Wie gut finden Sie sich in der Schule zurecht?
- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- überhaupt nicht gut      nicht gut      mittel      gut      sehr gut
- 
2. Wie stark sind Sie motiviert, sich für die Schule einzusetzen?
- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- überhaupt nicht gut      nicht gut      mittel      gut      sehr gut
- 
3. Erinnern Sie sich an die Zeit, als Sie noch neu in der Schule waren: Wie stark waren Sie damals motiviert in die Schule zu gehen und sich für die Schule einzusetzen?
- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- überhaupt nicht stark      nicht stark      mittel      stark      sehr stark
- 
4. Wie gut wissen Sie wo beim Lernen und Arbeiten in der Schule Ihre Stärken und Schwächen liegen?
- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- überhaupt nicht gut      nicht gut      mittel      gut      sehr gut
- 
5. Wie gut gelingt es Ihnen Arbeiten in der Schule selbständig und ohne fremde Hilfe zu lösen?
- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- überhaupt nicht gut      nicht gut      mittel      gut      sehr gut

---

6. Wieviel trauen Sie sich zu, wenn Ihnen neue Aufgaben in der Schule gestellt werden?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht viel	nicht viel	mittel	viel	sehr viel

---

7. An wen wenden Sie sich, wenn Ihnen eine Aufgabe in der Schule nicht klar ist? Was tun Sie in solchen Situationen meistens?

- 7.1 „Ich gebe auf, ziehe mich zurück und zweifle an meinem Können.“  
 7.2 „Ich hole mir Hilfe (Lehrperson, KollegIn, LehrmeisterIn, ...)“  
 7.3 „Ich lasse die Sache einfach sein und mache etwas anderes.“  
 7.4 „Ich versuche, das Problem alleine zu lösen.“  
 7.5 .....
- 

8. Wie gut gelingt es Ihnen Hilfsangebote Ihrer Lehrperson anzunehmen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht gut	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

---

9. Erinnern Sie sich an die Zeit, als Sie noch neu in der Schule waren: Wie gut konnten Sie damals Hilfsangebote Ihrer Lehrperson annehmen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht gut	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

---

10. Wie gut gelingt es Ihnen Kritik von anderen einzustecken?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht gut	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

---

11. Wie schätzen Sie Ihr Verhältnis zur Lehrperson ein?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht gut	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

---

12. Wie gut gelingt es Ihnen neue Arbeiten aus eigener Motivation anzugehen, zu planen und auszuführen?

ren?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht gut	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

---

13. Wie gut wissen Sie, welche Lern- und Arbeitstechniken Sie für eine erfolgreiche Ausführung Ihrer Arbeit einsetzen müssen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht gut	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

---

14. Wie gut können Sie in der Schule ohne Stress und Druck arbeiten und lernen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht gut	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

---

15. Wie gut gelingt es Ihnen, für Ihre Arbeiten in der Schule Verantwortung zu übernehmen und hinter Ihrem Arbeitsergebnis zu stehen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht gut	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

---

16. Wie gut können Sie Ihre Fähigkeiten in der Schule einsetzen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht gut	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

---

17. Wie gut schaffen Sie es, die von der Schule vorgegebenen Lern- und Arbeitsziele zu erreichen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht gut	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

---

18. Erinnern Sie sich an die Zeit, als Sie in der Schule angefangen haben: Wie gut war es Ihnen damals möglich die vorgegebenen Ziele zu erreichen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

überhaupt nicht gut	nicht gut	mittel	gut	sehr gut
------------------------	-----------	--------	-----	----------

---

19. Was denken Sie, wie gut werden Sie ihre Berufsausbildung abschliessen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht gut	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

Vielen Dank für Ihre wertvolle Mitarbeit!  
Ich wünsche Ihnen schöne Ferien!



## Fragebogen II (Juni 2003)

*Fragebogen der Coachees (Lehrperson)*

Code der Schule \_\_\_\_\_

Code des Coaches \_\_\_\_\_

Geburtsdatum \_\_\_\_\_

### Allgemeine Zufriedenheit mit der beruflichen Situation

1. Wie gut finden Sie sich heute in der Schule zurecht?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

2. Wie stark sind Sie heute motiviert, sich für die Schule einzusetzen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht	nicht stark	mittel	stark	sehr stark

3. Erinnern Sie sich an die Zeit vor einem Jahr als Sie das letzte Mal befragt wurden: Wie stark waren Sie damals motiviert in die Schule zu gehen und sich für die Schule einzusetzen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht	nicht stark	mittel	stark	sehr stark

4. Wie gut können Sie in der Schule Ihre Stärken und Schwächen einschätzen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

---

5. Wie gut gelingt es Ihnen heute Arbeiten in der Schule selbständig und ohne fremde Hilfe zu lösen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

---

6. Wieviel trauen Sie sich zu, wenn Ihnen neue Aufgaben in der Schule gestellt werden?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht	nicht viel	mittel	viel	sehr viel

---

7. Wenn Sie mal ein Misserfolgserlebnis haben: Wie gut können Sie damit umgehen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

---

8. Wie gut gelingt es Ihnen Hilfsangebote Ihrer Lehrperson anzunehmen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

---

9. Erinnern Sie sich an die Zeit vor einem Jahr, als Sie das erste Mal befragt wurden: Wie gut konnten Sie damals Hilfsangebote Ihrer Lehrperson annehmen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

---

10. Wie gut gelingt es Ihnen Kritik von anderen einzustecken?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

---

11. Wie schätzen Sie Ihr Verhältnis zur Lehrperson ein?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

---

12. Wie gut ist es Ihnen möglich Kontakte zur Lehrperson herzustellen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

---

13. Wie zufrieden sind Sie mit der Art des Unterrichts?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht	nicht zufrieden	mittel	zufrieden	sehr zufrieden

---

14. Erinnern Sie sich an die Zeit, als Sie mit der Schule begonnen haben: Wie zufrieden waren Sie damals mit der Art des Unterrichts?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht	nicht zufrieden	mittel	zufrieden	sehr zufrieden

---

15. Wenn eine neue Arbeit ansteht: Wie gut gelingt Ihnen heute die Umsetzung der Arbeit?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

---

16. Wie gut schätzen Sie ihre Lern- und Arbeitstechniken ein, die Sie für eine erfolgreiche Ausführung Ihrer Arbeit brauchen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
überhaupt nicht	nicht gut	mittel	gut	sehr gut

---

- 
17. Erinnern Sie sich an die Zeit vor einem Jahr: Wie gut waren Ihre Lern- und Arbeitstechniken damals?

☐ überhaupt nicht      ☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

---

18. Wie gut gelingt es Ihnen heute, die Regeln in der Schule einzuhalten (pünktliches Erscheinen zum Unterrichtsbeginn, Hausaufgaben erledigen, Ehrlichkeit usw.)?

☐ überhaupt nicht      ☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

---

19. Wie gut gelingt es Ihnen, für das Lernen und Arbeiten in der Schule Verantwortung zu übernehmen und hinter Ihrem Arbeitsergebnis zu stehen?

☐ überhaupt nicht      ☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

---

20. Wie gut schätzen Sie Ihr Wissen ein, das Sie in der Schule erworben haben?

☐ überhaupt nicht      ☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

---

21. Wie gut können Sie Ihre Fähigkeiten in der Schule einsetzen?

☐ überhaupt nicht      ☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

---

22. Wie gut schaffen Sie es, die von der Schule vorgegebenen Lern- und Arbeitsziele zu erreichen?

☐ überhaupt nicht      ☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

---

- 
23. Erinnern Sie sich an die Zeit vor einem Jahr, als Sie das erste Mal befragt wurden: Wie gut war es Ihnen damals möglich die vorgegebenen Ziele zu erreichen?

☐ überhaupt nicht      ☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

**Vielen Dank für Ihre wertvolle Mitarbeit!**

### Diskussionsfragen in Ergänzung zum Fragebogen vom Juni 2003

#### 1. Block (1. bis 7. Frage)

Wenn Sie auf die letzten zwei Jahre zurückblicken, was hat der Unterricht mit Ihrer/n Lehrperson dazu beigetragen, Sie zu unterstützen und zu motivieren?

#### 2. Block (8. bis 14. Frage)

Was schätzen Sie besonders an Ihrer/n Lehrperson/en?

Was unternimmt Ihre Lehrperson/en um Sie unterstützen?  
Was hilft Ihnen? Was könnte/n sie besser machen?

#### 3. Block (15. bis 19. Frage)

Wie werden Sie bei Ihrer Arbeit in der Schule von der/n Lehrperson/en begleitet? Was hilft Ihnen am meisten und was könnte/n Ihre Lehrperson/en besser machen?

#### 4. Block (20. bis 23. Frage)

Wie hilft Ihnen Ihre Lehrperson/en beim Erwerb von Wissen (Sprachwissen, mathematisches Wissen, praktisches Wissen)?

#### Schlussfrage

Gehen Sie in Gedanken die Jahre zurück, seit Sie bei Ihrer/n Lehrperson/en sind, jeder soll für sich überlegen: „Was war für mich wichtig und was hat mich beim Arbeiten und Lernen in der Schule am besten unterstützt? Was müsste verbessert werden, damit ich in der Schule besser arbeiten und lernen kann?“

## Interviewleitfaden Coachees (Juni 2003)

### Coaching Evaluation: Interviewleitfaden für die Coachees (Einzelinterview)

#### Einleitung

- Begrüssung, Anbieten von „Du“.
- Danken für Interviewbereitschaft, Hinweis, dass das Interview mit Tonband aufgezeichnet wird und warum, Versicherung, dass die Auswertungen anonymisiert sind und keine Rückschlüsse auf die Person zulassen, Einverständnis zur Aufnahme erfragen und unterschreiben lassen.
- Erklärung, warum das Interview durchgeführt wird, Einführung ins Thema Coaching, Hinweis, dass sich der Interviewte frei äussern kann, auch wenn er mal eine negative Kritik anbringen will.

#### Einstiegsfrage (Eisbrecherfrage)

Kannst Du mir sagen, wo Du arbeitest und welche Arbeiten Du durchführst?

#### Leitfadenfragen

Fokus allgemein: Wie nehmen die Coachees Coaching wahr? Was genau hilft ihnen bei der Bewältigung von schwierigen Situationen?

#### Feedback zum Coach

Ziele: Das Rollenverhältnis zum Coach reflektieren, wie läuft es zwischen dem Coach und dem Coachee in einer Problemsituation, Stärken und Schwächen aufzeigen.

- **In welchen Situationen bist Du auf Hilfe von Deinem Coach/ Lehrperson/ Lehrmeister angewiesen?** Kannst Du mir eine Situation schildern, die für Dich sehr schwierig war und eine, die einfacher war? Was war an diesen Situationen schwer/ leicht? Worin bestand die Hilfestellung des Coachs/ Lehrperson/ Lehrmeisters? Was ist in dieser Situation schlecht / gut gelaufen?
- **Auf einer Skala von 1 bis 10, wie findest Du Deinen Coach/ Lehrperson/ Lehrmeister als Ausbilder?** Inwiefern unterstützt er Dich beim Bewältigen von schwierigen Situationen? Wie arbeitet Ihr zusammen? Wie erlebst Du die Gespräche mit ihm/ ihr? Erinnere Dich an die Zeit zurück, als Du in der Schule/ im Betrieb angefangen hast? Wie hast Du ihn im Vergleich zu heute erlebt? Was denkst Du, könnte sich verändert haben, was ist gleich geblieben?
- **Rollenwechsel: Stelle Dir einmal vor, Du wärst der Coach/ Lehrperson/ Lehrmeister, was wäre Dir wichtig im Umgang mit Deinem Lehrling?** Wo würdest Du Schwerpunkte setzen? Was würdest Du im Gegensatz zu Deinem Coach/ Lehrperson/ Lehrmeister anders machen? Was würdest Du beibehalten?

#### Eigene Kompetenzeinschätzung auf den vier psychosozialen Ebenen

##### Selbstkompetenz

Ziele: Fokus auf Selbstvertrauen und Motivation. Wie gut schafft es der Coachee sich in schwierigen Situationen selbst zu managen.

- **Was motiviert Dich, eine neue Aufgabe aus eigener Motivation anzugehen, zu planen und auszuführen?** Was könnte man unternehmen um Deine Motivation zu erhöhen? Hast Du eine Idee/ Beispiel (auf bereits genannte Beispiele zurückgreifen)?

- **Auf einer Skala von 1 bis 10: Wieviel traust Du Dir zu, wenn Dir neue Aufgaben in der Schule/ Betrieb gestellt werden? Kannst Du mir ein Beispiel nennen?** Was müsste man unternehmen, damit Du auf der Skala höher kommst? Falls sich der Coachee schon relativ hoch einschätzt: „Was muss in der Schule/ Betrieb/ von deinem Coach/ Lehrperson/ Lehrmeister beibehalten werden, damit du weiterhin so motiviert und engagiert mitarbeiten kannst?“
- **Was passiert, wenn irgendwo ein Problem auftaucht? Kannst Du mir dafür ein Beispiel nennen?** Was unternimmst Du? Was für Möglichkeiten gibt es für Dich? Was tut in solchen Fällen Dein Coach/ Lehrperson/ Lehrmeister?

### Sozialkompetenz

Ziele: Fokus auf kommunikativ-partizipativer Ebene. Bewältigungsstrategien um bspw. mit Misserfolgen umzugehen. Wie gelingt es dem Coachee seine Beziehung zu anderen zu gestalten, sich Hilfe zu holen, sich anleiten zu lassen.

- **Anknüpfen an die 3. Frage von Selbstkompetenz: Welche Hilfestellung von Deinem Coach/ Lehrperson/ Lehrmeister hat Dich in dieser Situation am besten unterstützt?** Gibt es andere Situationen, in denen dich die Hilfsangebote deines Coach/ Lehrperson/ Lehrmeister nicht weiterbrachten; was lief dabei falsch? Was half in solchen Situationen? Gibt es Hilfsangebote, die Dir allgemein viel / wenig helfen?
- **Wie fühlst Du Dich, wenn Du von anderen wie bspw. Deinem Coach/ Lehrperson/ Lehrmeister kritisiert wirst?** Wie reagierst Du? Was kritisiert man an Dir?

- **Erinnere dich an die Zeit vor der Lehre zurück: Wie gingst du damals mit Kritik von Anderen um?** Hat sich diesbezüglich etwas verändert in diesen eineinhalb Jahren? Wenn ja, was und weshalb?

### Handlungskompetenz

Ziele: Fokus auf selbständiges Arbeiten, Arbeitstechniken und Handlungsstrategien. Wie kann der Coachee das Gelernte umsetzen, inwiefern kann er Verantwortung übernehmen.

- **Skizze: Stell Dir vor, Du wärst das Männlein auf dieser Skizze und hättest eine Aufgabe erhalten, die Du lösen musst. Kannst Du mir ein Beispiel für so eine Aufgabe nennen** (evtl. auf vorherige Beispiele zurückgreifen)?
- **Was überlegst du dir, wenn Du so eine Aufgabe angehst?** Wie fühlst Du jeweils in diesen Situationen? Wie gross ist bei so einer Aufgabe der Stress und Druck (anhand eines Beispiels)?
- **Was erlebst Du als unterstützend auf Deinem Weg zur Aufgabenerfüllung? Was als hemmend?** Was könnte man in dieser Situation unternehmen, damit Du optimal arbeiten und lernen kannst?
- **Wie reagierst du, wenn Du auf ein Hindernis triffst?** Was sind Hindernisse für dich beim selbständigen Lernen und Arbeiten? Was machst Du dann? Inwiefern holst Du Dir in so einem Moment Unterstützung ev. von Deinem Coach/ Lehrperson/ Lehrmeister oder anderer Art? Wie sieht diese Unterstützung aus? Was hindert Dich daran, Hilfe zu holen?

## Sachkompetenz

*Ziele: Kenntnis der persönlichen Ressourcen, Kompetenzen, und Fachkenntnisse.*

*Erreichung der vorgegebenen Lernziele. Wissen um Ist -> Soll-Zustand.*

- **Skizze: Auf dem Weg zum Ziel: Was brauchst Du (in deinem Rucksack), um am Ziel anzukommen?** Welche eigenen Stärken kennst Du an Dir und wie setzt Du sie ein? Wo liegen Deine Schwächen und wie gehst Du mit ihnen beim Arbeiten und Lernen um? (evtl. Welche Möglichkeiten der Unterstützung bieten sich Dir in der Schule/ Betrieb)
- **Erinnere Dich an die Zeit, als Du mit der Schule/ Lehre angefangen hast: Wie schätzt Du heute Dein Fachwissen (auf Beispiel beziehen) ein?** Was hat sich verändert? Kannst Du heute etwas besser als damals? Hat sich etwas eher verschlechtert? Wie gut schaffst Du es, Lernziele von der Schule/ Betrieb zu erreichen? Kannst Du Deine Fähigkeiten in der Schule/ Betrieb einsetzen? Welche gut, welche überhaupt nicht?
- **Wie gut schaffst Du es, die Lernziele von der Schule/ Betrieb zu erreichen?** Konntest Du Deine Stärken ausbauen? Konntest Du Deine Schwächen abbauen? Wenn ja, wie hast Du das geschafft, was oder wer hat Dich dabei unterstützt und wie ist das abgelaufen? Was denkst Du, wie gut wirst Du deine Berufsausbildung abschliessen?

## Allgemeine Fragen zum Schluss

Gibt es für Dich Themen, die wir bisher noch nicht angesprochen haben und über die Du gerne noch etwas sagen möchtest?

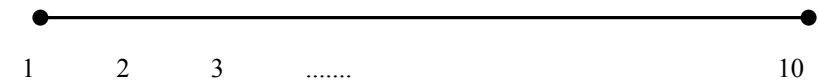
## Schlussfrage

Wenn Du drei Wünsche frei hättest, was würdest Du Dir für die Zeit bis zum Abschluss Deiner Ausbildung wünschen?

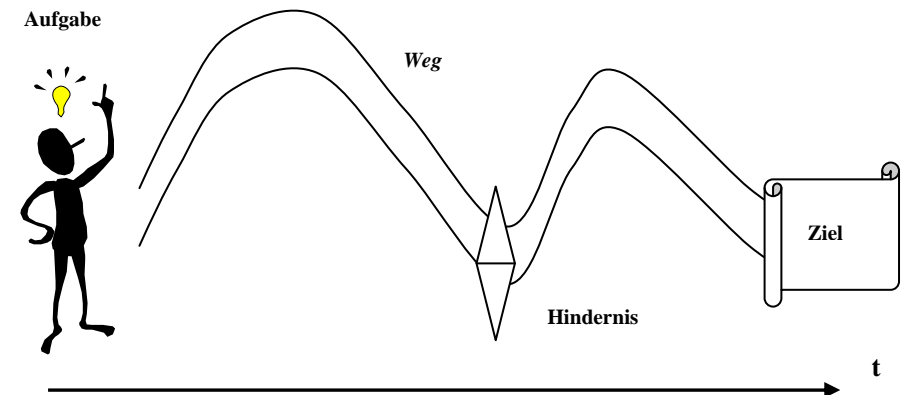
Ich wünsche Dir...

## Materialien

- Skala von 1 bis 10



- Skizze zur Veranschaulichung der Fragen für den Coachee  
(Männlein, dass eine Aufgabe bekommen hat und nun einen Weg geht)





## Instrumente Coaches

### Fragebogen I (Juni 2002)

#### Identifikationscode zur Wahrung Ihrer Anonymität

Damit sich die Angaben von Ihnen o h n e Namensnennung bei der Wiederholung der Befragung zu einem späteren Zeitpunkt verknüpfen lassen, müssen Sie hier unbedingt Ihren persönlichen Code anbringen. Dieser Code ist bei allen späteren Befragungen übereinstimmend anzugeben und muss dementsprechend erinnert werden können.

Code = Geburtsdatum der Mutter | Geburtsdatum des Vaters  
[z.B.: 17.02.42 | 03.10.40]

__ . __ . __		__ . __ . __
--------------	--	--------------

Bitte verwenden Sie nur diesen Originalfragebogen. Davon angefertigte Fotokopien können aus Gründen des Stichprobenschutzes nicht verwertet werden.

#### Demographische Angaben

- 1) Geschlecht: ☐ weiblich ... ☐ männlich
- 2) Alter .....  Jahre
- 3) Dienstjahre insgesamt .....
- 4) Arbeits-, Unterrichtspensum: ...  %
- 5) Ausbildungsabschluss: .....
- 6)... Schulgrösse: 1o klein... 2o mittel... 3o gross...  
Anzahl von Ihnen betreute SchülerInnen.....   
Anzahl von ihnen gecoachte SchülerInnen .....   
Schultyp: .....  
Ihre Zuständigkeit/Unterrichtsbereich: .....  
Betriebsgrösse: 1o Klein- ... 2o Mittel-... 3o Grossbetrieb ...  
Anzahl von Ihnen betreute Auszubildende.....   
Anzahl von Ihnen gecoachte Auszubildende.....   
Betriebstyp: .....  
Ihre Zuständigkeit/Arbeitsbereich: .....
- 7) Wieviele Minuten coachen Sie durchschnittlich pro Woche? .....
- 8) Durch welche zusätzlich relevanten Merkmale zeichnet sich Ihre Unterrichts- oder Betriebspraxis aus?  
.....  
.....

## 1. Coaching-Kompetenzen: Selbsteinschätzung für Coaches

Überprüfen Sie Ihre persönlichen Coachingerfahrungen aus dem vergangenen Schul- oder Betriebsjahr. Im Zentrum der folgenden Fragen, die sich an den im Lehrgang vermittelten Theorien, Konzepten und Methoden orientieren, stehen Ihre **Coaching-Kompetenzen** und deren Einschätzung.

*Wie gut sehen Sie sich heute in der Lage die folgenden Teilkompetenzen im Coaching zu realisieren und umzusetzen? (jeweils eine Nennung, Zutreffendes bitte ankreuzen!)*

### Personenzentriertes Verhalten

Wertschätzung gegenüber dem Coachee zu formulieren?

☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

Kommentar<sup>97</sup>: .....

Echt und kongruent zu sein und eigenes Denken und Fühlen wo angebracht mitzuteilen?

☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

Kommentar: .....

Mich in den Coachee einzufühlen, in seine Wahrnehmungswelt einzutauchen und ihn zu verstehen?

☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

Kommentar: .....

### Systemzentriertes Handeln

Die relevanten Kontextparameter (Situation Elternhaus, Schulkarriere, persönliche Aspekte,...) einzubeziehen?

☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

Kommentar: .....

Unterschiedliche Sichtweisen und Meinungen des Coachee zu erfragen und einzubeziehen?

☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

Kommentar: .....

6. Die Bereitschaft haben mein eigenes Denken und Handeln kritisch zu reflektieren?

☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

Kommentar: .....

### Dialogzentriertes Vorgehen

7. Bisherige (Problem-)Lösungsansätze des Coachee herauszuarbeiten und anzuerkennen?

☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

Kommentar: .....

8. Ziele und Visionen des Coachee zu erfragen und in den Entwicklungsprozess miteinzubeziehen?

☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

Kommentar: .....

<sup>97</sup> Der Kommentar dient der ergänzenden Stellungnahme bezüglich Ihrer Einschätzung der genannten Kompetenz.

9. Die Übernahme von Eigenverantwortung durch den Coachee zu ermöglichen und zu fördern?

☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

Kommentar: .....

### **Methoden und Techniken**

10. Verschiedene Fragetypen einzusetzen?

☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

Kommentar: .....

11. Das GROW-Modell anzuwenden?

☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

Kommentar: .....

### **Veränderungsmanagement**

13. Veränderungsprozesse einzuleiten und zu gestalten?

☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

Kommentar: .....

14. Erwartungen und Bedingungen an das gemeinsame Coaching zu formulieren und die Motivation des Coachee zu fördern?

☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

Kommentar: .....

15. Zielvereinbarungen in individuelle Aktionspläne umzusetzen und zu begleiten?

☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

Kommentar: .....

16. Dem Coachee Erfahrungsfelder zu eröffnen, Fehler und Kreatives zuzulassen und mich auf Prozesse einzulassen?

☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

Kommentar: .....

17. Den Prozess bezüglich der Zielvereinbarungen mit dem Coachee zu reflektieren, d.h. Veränderungen und Wirkungen erfragen und festhalten sowie weitere Schritte gemeinsam planen?

☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

Kommentar: .....

18. Feedback zu geben (Ermutigung, Wertschätzung, Selbstvertrauen und Motivation fördern) sowie Erfolge sichtbar zu machen?

☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

Kommentar: .....

### **Rollenvielfalt und -klarheit**

19. Meine Rolle zu klären und mit ihrer Vielfalt (Lehrperson, BeratendeR, VorgesetzteR, LehrmeisterIn, ExpertIn, BeurteilendeR, ...) verantwortungsvoll umzugehen?

☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

Kommentar: .....

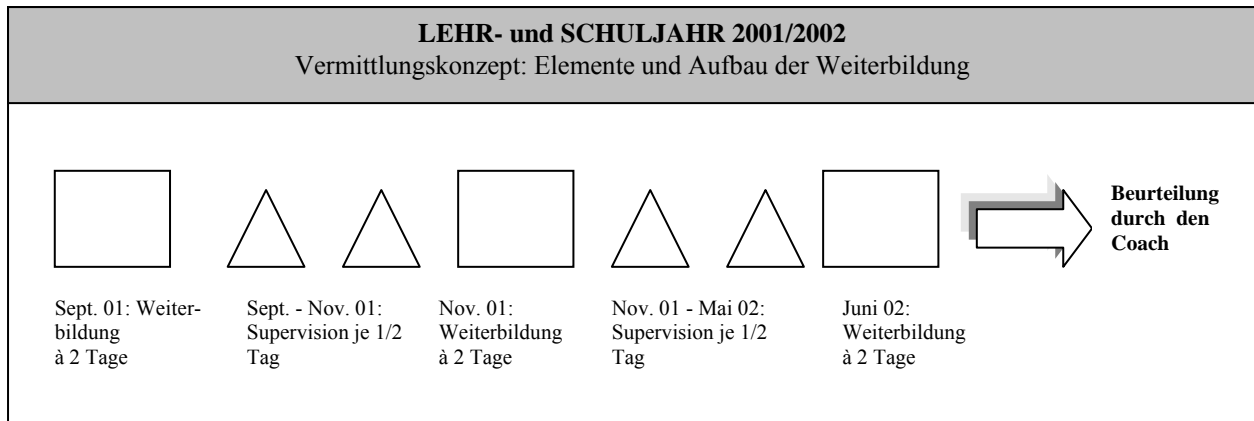
20. Wie gut schätzen Sie sich insgesamt als Coach, Berater, Ansprechperson und Lernbegleiter für Ihre Coachees ein?

☐ nicht gut      ☐ mittel      ☐ gut      ☐ sehr gut

Kommentar: .....

## 2. Feedback zum Qualifizierungskonzept im Lehrgang

Sie haben im Rahmen des Coaching-Lehrgangs drei Weiterbildungsblöcke besucht, die zusätzlich durch Supervisions-sitzungen als Unterstützungs- und Professionalisierungsangebot begleitet wurden (vgl. unten).



Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre allgemeine Zufriedenheit mit dem Aufbau und der Organisation der Weiterbildung, auf die Beurteilung der vermittelten Inhalte sowie die Einschätzung der Supervision (*jeweils eine Nennung, Zutreffendes bitte ankreuzen!*).

### Zufriedenheit mit Inhalten, Organisation und Vermittlung

1. Wie zufrieden sind Sie mit der Coaching-Ausbildung insgesamt?

☐ nicht sehr      ☐ mittel      ☐ zufrieden      ☐ sehr zufrieden

Kommentar<sup>98</sup>: .....

2. Wie zufrieden sind Sie mit dem Aufbau der Ausbildung (vgl. Skizze oben) und der Organisation über ein Schuljahr hinweg?

☐ nicht sehr      ☐ mittel      ☐ zufrieden      ☐ sehr zufrieden

Kommentar: .....

3. Wie zufrieden sind Sie mit den vermittelten Inhalten in den einzelnen Weiterbildungsblöcken?

<b>Sept. 01</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	nicht sehr	mittel	zufrieden	sehr zufrieden
<b>Nov. 01</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	nicht sehr	mittel	zufrieden	sehr zufrieden
<b>Juni 02</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	nicht sehr	mittel	zufrieden	sehr zufrieden

4. Welche Konzepte, Techniken und Methoden daraus setzen Sie in Ihrer Ausbildungspraxis mit welchem Erfolg (☹ / ☺, zutreffendes bitte ankreuzen) ein?

a)      ☹ / ☺      d)      ☹ / ☺

<sup>98</sup> Der Kommentar dient der ergänzenden Stellungnahme: wichtige Details zur persönlichen Einschätzung, Ideen, Wünsche und Anregungen.

b)	☹ / ☺	e)	☹ / ☺
c)	☹ / ☺	f)	☹ / ☺

5. Wie gut entsprach das inhaltliche Angebot der Ausbildung Ihren Bedürfnissen?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nicht sehr gut	mittel	gut	sehr gut

Kommentar: .....

6. Wie handlungsorientiert und praxisgerecht wurde das Coaching trainiert?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nicht sehr	mittel	zufrieden	sehr zufrieden

Kommentar: .....

7. Wie gut und hilfreich sind für Sie die jeweils abgegebenen Unterlagen zur Ausbildung?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nicht sehr gut	mittel	gut	sehr gut

Kommentar: .....

### Unterstützungsangebot ‚Supervision‘

8. Wie gut unterstützten die Supervisionssitzungen Ihren persönlichen Coaching-Lernprozess bezüglich:

8.1 **Selbstkompetenz** (Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstanerkennung sowie zur Veränderung bzw. Erweiterung des eigenen Verhaltensrepertoires)?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nicht sehr gut	mittel	gut	sehr gut

Kommentar: .....

8.2 **Beziehungskompetenz** (Fähigkeit mit den Auszubildenden oder Anderen in Kontakt zu treten)?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nicht sehr gut	mittel	gut	sehr gut

Kommentar: .....

8.3 **Handlungskompetenz** (Fähigkeit Coachingwissen situationsadäquat in die Praxis umzusetzen)?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nicht sehr gut	mittel	gut	sehr gut

Kommentar: .....

8.4 **Sachkompetenz** (Vertiefung und Klärung des Wissens über Konzepte, Theorien und Methoden des Coaching)?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nicht sehr gut	mittel	gut	sehr gut

Kommentar: .....

9. Wie gut unterstützten die Supervisionssitzungen die Arbeit mit den Jugendlichen im Praxisfeld?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nicht sehr gut	mittel	gut	sehr gut

Kommentar: .....

10. Welche Formen der Unterstützung und Begleitung Ihrer Coachingarbeit sowie des Austauschs unter PraktikerInnen empfehlen Sie für das zweite Projektjahr? (Mehrere Nennungen möglich)

- ☐ Lernpartnerschaften in Schule und Betrieb
- ☐ Kollegiale Fallbesprechungen unter PraktikerInnen
- ☐ Aufbaukurs (Coaching II)

☐ Selbstorganisierte Gesprächszirkel / Interventionsgruppen

☐ .....

### Rück- und Ausblick

11. Welche Verbesserungsvorschläge und Anregungen haben Sie bezüglich der zukünftigen Gestaltung der Coaching-Ausbildung (bitte nach Prioritäten ordnen)?

1. ....
2. ....
3. ....

## 3. Coachingwirkungen: Selbsteinschätzung für Coaches

Wir gehen davon aus, dass Ihre Coaching-Kompetenzen (Coaching-know-how) und der Transfer in die Praxis zu deren Veränderungen geführt haben kann. Die folgenden Fragen orientieren sich an Wirkungen, die Sie dem Einsatz von Coaching in der Ausbildung Ihrer Jugendlichen zuschreiben. Neben wahrgenommenen Wirkungen auf der Persönlichkeitsebene (Coach) sollen diese auch für die Auszubildenden (Coachees) sowie die Beziehungsebene (Coach-Coachee) eingeschätzt werden (*jeweils eine Nennung, Zutreffendes bitte ankreuzen!*).

### Coachingwirkungen auf persönlicher Ebene

♦ Wie sehr hilft Ihnen Ihr Coaching-know-how im alltäglichen Umgang mit den Auszubildenden?

☐                      ☐                      ☐                      ☐  
nicht sehr                      mittel                      stark                      sehr stark

Kommentar: .....

2 *Blenden Sie nochmals in die Zeit vor der Coachinausbildung zurück (bzgl. Frage 2):*

2.1 Inwiefern gelingt es Ihnen heute besser Veränderungen in der Arbeit mit den Auszubildenden anzugehen, einzuleiten und zu managen?

☐                      ☐                      ☐                      ☐  
nicht viel besser                      mittel                      besser                      viel besser

Kommentar: .....

2.2 Inwiefern gelingt es Ihnen heute besser aufgrund Ihres Coaching-know-hows Alltagssituationen, in denen Sie anstehen, zu managen?

☐                      ☐                      ☐                      ☐  
nicht viel besser                      mittel                      besser                      viel besser

Kommentar: .....

3. Wie gross ist der Einfluss des Coaching auf Ihre Arbeitszufriedenheit und -motivation?

☐                      ☐                      ☐                      ☐  
klein                      mittel                      gross                      sehr gross

Kommentar: .....

4. Wie gross ist der Einfluss den Coaching auf Ihre Bereitschaft weiterhin Jugendliche auszubilden?

☐                      ☐                      ☐                      ☐  
klein                      mittel                      gross                      sehr gross

Kommentar: .....

### Coachingwirkungen bei den Auszubildenden

5. Wie gross schätzen Sie den positiven Einfluss des Coaching auf die Leistungen Ihrer Auszubildenden ein?

☐                      ☐                      ☐                      ☐  
klein                      mittel                      gross                      sehr gross

Kommentar: .....

Wie sehr unterstützt Coaching das Lernen und Arbeiten in der Schule und im Betrieb und hilft Lernproblemen erfolgreich zu begegnen?

☐ ☐ ☐ ☐  
nicht sehr mittel stark sehr stark

Kommentar: .....

7. Blenden Sie noch einmal in die Zeit vor dem Coaching zurück (bzgl. Frage 7-12):

Wie stark hat sich die Lern- und Arbeitsmotivation Ihrer Auszubildenden verbessert?

☐ ☐ ☐ ☐  
nicht sehr stark mittel stark sehr stark

Kommentar: .....

#### **Coachingwirkungen auf der Beziehungsebene**

8. Wie stark hat sich Ihre Haltung gegenüber den Lehrlingen seit der Coachinausbildung verändert?

☐ ☐ ☐ ☐  
nicht sehr stark mittel stark sehr stark

Kommentar: .....

9. Inwiefern gelingt es Ihnen heute besser gegenüber den Auszubildenden Wertschätzung zu formulieren?

☐ ☐ ☐ ☐  
nicht viel besser mittel besser viel besser

Kommentar: .....

10. Wie stark hat sich Ihr Kommunikationsstil gegenüber den Jugendlichen verändert?

☐ ☐ ☐ ☐  
nicht sehr stark mittel stark sehr stark

Kommentar: .....

12. Wie sehr hat sich der Umgang mit Konfliktsituationen im Schul- und Betriebsalltag seit Ihrer Coachinausbildung positiv verändert?

☐ ☐ ☐ ☐  
nicht sehr stark mittel stark sehr stark

Kommentar: .....

13. Welche weiteren, bisher nicht genannten Wirkungen und Veränderungen, die Sie dem Einsatz Ihres Coaching-know-hows zuschreiben, nehmen Sie wahr:

13.1 bei sich selbst: .....

13.2 bei Ihren Auszubildenden: .....

13.3 in Ihrer alltäglichen Interaktion.....

Kommentar: .....

#### **4. Coachingpraxis: Feedback der Coaches**

Im vierten Teil dieser Befragung erfassen wir Ihre Coaching-Praxis auf systemischer Ebene. Im Zentrum stehen die Merkmale von Coachingsystemen in der Berufsbildung.

Die Fragen beziehen sich einerseits auf das Coachingsetting und –modell (Indikation und Intervention) sowie den Aufwand und Ertrag Ihrer Interventionen. Andererseits wird nach Auswirkungen auf Ihr Berufsfeld sowie die Wirksamkeit und den eingeschätzten Nutzen Ihrer Coachingaktivitäten gefragt.

### Anlass, Themen und Ziele des Coaching

Es sind bei jeder Frage, falls nicht anders erwähnt, mehrere Nennungen (bitte ankreuzen) möglich sowie Ergänzungen (☐.....) erwünscht. Die Kommentare dienen u.a. der Spezifizierung Ihrer Antworten. Überlegen Sie sich bei der Beantwortung stets, welche Nennung(en) Ihre Coachingaktivität am treffendsten beschreibt.

#### 1. Coachinganlass: Wodurch sehen Sie sich veranlasst Coaching in Ihrer Praxis einzusetzen?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Probleme am Arbeitsplatz  | <input type="checkbox"/> Bestandesaufnahme       |
| <input type="checkbox"/> Konflikte mit KollegInnen | <input type="checkbox"/> Informationsbedürfnis   |
| <input type="checkbox"/> Krisensituation           | <input type="checkbox"/> Entscheidungshilfe      |
| <input type="checkbox"/> Entwicklungsgespräch      | <input type="checkbox"/> fachliche Unterstützung |
| <input type="checkbox"/> Fehlverhalten             | <input type="checkbox"/> .....                   |

Kommentar: .....

#### 2. Coachingziele: Nennen Sie max. drei der meist verfolgten Ziele beim Coaching!

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Klärung herbeiführen      | <input type="checkbox"/> Handlungsbereitschaft wecken |
| <input type="checkbox"/> Informationen geben       | <input type="checkbox"/> (Lern-)Ziele konkretisieren  |
| <input type="checkbox"/> Ideenfindung unterstützen | <input type="checkbox"/> .....                        |

Kommentar: .....

#### 3. Welche Themen sind meistens Gegenstand Ihres Coachings?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Alltagsthemen am Arbeitsplatz         | <input type="checkbox"/> Persönliche Themen d. Coachee |
| <input type="checkbox"/> Spezielle Entwicklungsbereiche        | <input type="checkbox"/> .....                         |
| <input type="checkbox"/> Beziehungsklärung, z.B. Unterstützung | <input type="checkbox"/> .....                         |

Kommentar: .....

### Aufwand / Setting

#### 4.1 In welchem Rahmen spielen sich Ihre Coachinginterventionen ab?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> im Rahmen der bisherigen Betreuung / Förderung | <input type="checkbox"/> kurze arbeitsbegleitende Coaching - Dialoge |
| <input type="checkbox"/> externe Unterstützung                          | <input type="checkbox"/> aktuell erforderliche Zeiteinsätze          |
| <input type="checkbox"/> definierte Zeiten für Coaching-Gespräche       |  |
| durchschnittliche Dauer der Coaching-Sitzungen /-gespräche .....(Min)   |  |

Kommentar: .....



#### 4.2 Welche Arbeitsgefäße nutzen Sie hauptsächlich für Ihr Coaching?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Regelsituation mit Ausweitung auf Coachingthemen | <input type="checkbox"/> langfristig kontinuierlich und routinemäßig gesetzte Arbeitsgefäße |
| <input type="checkbox"/> Spontane Interventionen                          | <input type="checkbox"/> .....  |
| <input type="checkbox"/> kurz – mittelfristig vereinbarte Gefäße          | <input type="checkbox"/> .....  |

Kommentar: .....

#### d) Wie gestalten Sie den Coachingprozess meistens bezüglich zeitlicher und inhaltlicher Präsenz?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> punktuelle Intervention   | <input type="checkbox"/> Serie von Treffen                 |
| <input type="checkbox"/> kontinuierliche, umfassende Unterstützung in multiplen Rollen (Lehrperson, Berater, Lehrmeister, Vorgesetzter, Coach ...) | <input type="checkbox"/> begleitende Langzeit-Intervention |
|  | <input type="checkbox"/> .....                             |

Kommentar: .....

### Coaching-Modell

#### 5.1 Welcher Unterstützungsstatus (intern/extern) zeichnet Ihr Coachingmodell aus?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> rein extern, keine andere Beziehungsebene | <input type="checkbox"/> intern als Teil der Rolle (Lehrmeister, Berufsschullehrer) |
| <input type="checkbox"/> extern, aber am System angedockt          | <input type="checkbox"/> intern mit Wahlmöglichkeit                                 |
| <input type="checkbox"/> extern mit Dienstverhältnis               | <input type="checkbox"/> .....  |

Kommentar: .....

#### 5.2 Wie ist die Art der Beziehung in Ihrem Coaching definiert?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> exklusive Coaching-Beziehung        | <input type="checkbox"/> legiale Beziehung (horizontal)                    |
| <input type="checkbox"/> Rollenbeziehung (Lehrer – Lehrling) | <input type="checkbox"/> vertikale Beziehung (Auszubildender-Vorgesetzter) |
| <input type="checkbox"/> multiples System mit Subsystemen    | <input type="checkbox"/> .....   |

Kommentar: .....

#### 5.3 Welchen Grad der Beziehungsfreiheit erlaubt das Coaching in ihrem Praxisfeld?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Angebotsbeziehung mit Kontraktvereinbarung | <input type="checkbox"/> Begrenzte Wahlfreiheit, da C. = Konzeptelement |
| <input type="checkbox"/> frei wählbar (auch abwählbar)              | <input type="checkbox"/> .....  |
| <input type="checkbox"/> institutionelle Rollenbeziehung            | <input type="checkbox"/> .....  |

Kommentar: .....

### Haltungen und Ergebnisse

#### - Was zeichnet Ihre Coachinghaltung und Ihr Vorgehen aus?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> keine Wertung, nur aufzeigen und spiegeln | <input type="checkbox"/> kontextbezogene Schlüsse und Folgerungen ziehen |
| <input type="checkbox"/> Angemessenheit des Vorgehens erörtern     | <input type="checkbox"/> Konfrontieren mit eigener Perspektive           |
| <input type="checkbox"/> Werturteile nach Wertmaßstäben abgeben    | <input type="checkbox"/> .....   |

Kommentar: .....

Mit welchen Ergebnissen schliessen Sie Ihre Coachinginterventionen jeweils ab?

- ☐ keine Lenkung, reflektierende Teilnahme
- ☐ Hausaufgaben / Zielvereinbarungen
- ☐ Vorschläge, Empfehlungen

- ☐ Anordnungen, Auflagen
- ☐ .....
- ☐ .....

Kommentar: .....

Ergebnissicherung: Wie halten Sie Ihre Ergebnisse fest, überprüfen und sichern sie?

- ☐ Feedback / Befragung Coachee
- ☐ Feedback / Befragung von Schule / Betrieb
- ☐ Feedback / Befragung der Eltern ..

- ☐ Aktionspläne
- ☐ schriftliche Vereinbarungen
- ☐ ..

Kommentar: .....

### **Wirkung, Nutzen, Nachhaltigkeit (Ebene Coachee / Coach / System)**

Welche Wirkungen des Coachings nehmen Sie bei den Coachees wahr?

- ☐ Aktivierung
- ☐ Interesse
- ☐ Stabilisierung

- ☐ Krisenbewältigung
- ☐ Integration ins Berufsleben
- ☐ .....

Kommentar: .....

Welchen Nutzen konstatieren Sie allgemein bei den Coachees?

- ☐ Motivation der Jugendlichen
- ☐ Leistungen am Arbeitsplatz
- ☐ erleichterter Übergang in die Berufstätigkeit

- ☐ gesteigerter Ausbildungserfolg
- ☐ Pro-aktive Fragehaltung
- ☐ .....

Kommentar: .....

Wie schätzen Sie die Nachhaltigkeit Ihrer Coachinginterventionen ein?

- ☐ kurzfristige Stabilisierung und Unterstützung
- ☐ gesteigertes Selbstbewusstsein
- ☐ wirksame Kompetenzerweiterung

- ☐ integrierte Handlungsmuster und Transferstrategien
- ☐ .....
- ☐ .....

Kommentar: .....

Wie ist *Ihre* Haltung, Erwartung und Akzeptanz gegenüber dem Coaching in der Berufsbildung?

- ☐ Interesse, Aufmerksamkeit
- ☐ prüfende Haltung
- ☐ hohe Erwartung

- ☐ feste Überzeugung
- ☐ programmatische Initiative
- ☐ .....

Kommentar: .....

Welche Auswirkungen hat das Coaching auf Ihre *Betriebs- und Schulkultur* (Zutreffendes bitte *unterstreichen*)? Welche Veränderungen nehmen Sie wahr?

Kommentar: .....

Welche strukturellen Voraussetzungen erfordert eine erfolgreiche Implementation von Coaching in der Schule oder im Betrieb?

Kommentar: .....

#### *Kosten, Finanzierung, Bilanzierung*

Wie finanzieren Sie Ihr Coaching / wird Ihr Coaching finanziert?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> aus eigenen bestehenden Mitteln       | <input type="checkbox"/> fallbezogene Abrechnung         |
| <input type="checkbox"/> zusätzliche Mittel aus eigenem Budget | <input type="checkbox"/> im Budget eingeworbene Beiträge |
| <input type="checkbox"/> eingeworbene Drittmittel              | <input type="checkbox"/>                                 |

Kommentar: .....

Wie schätzen Sie das Verhältnis von Aufwand und Ertrag Ihrer Coachinginterventionen ein?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> hoher Aufwand – geringer Ertrag            | <input type="checkbox"/> geringer Aufwand – hoher Ertrag    |
| <input type="checkbox"/> hoher Aufwand – hoher Ertrag               | <input type="checkbox"/> geringer Aufwand – geringer Ertrag |
| <input type="checkbox"/> gezielter Aufwand mit hoher Nachhaltigkeit | <input type="checkbox"/>                                    |

Kommentar: .....

#### **Qualifikation**

Welche Coaching-Kompetenzen und welcher Qualifikationsmodus sind für Ihr Coachingmodell erforderlich?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Aktueller Standard i.O.               | <input type="checkbox"/> Qualifikation in Ausbildung integrieren (Lehrmeister, Lehrpersonen, ...) |
| <input type="checkbox"/> Spezifischere Qualifikation erwünscht |   |
| <input type="checkbox"/> Qualifikation über Weiterbildung      | <input type="checkbox"/>  |

Kommentar: .....

Wünschenswerte Institutionen und Anbieter? .....

.....

16. Empfehlenswerter Qualifikationsprozess:

- |  |
|--|
| <input type="checkbox"/> Ausbildungsblöcke im Modulsystem                  |
| <input type="checkbox"/> Praxisbegleitung und –reflexion durch Supervision |
| <input type="checkbox"/> .....   |

## Fragebogen Coaches II (Juni 2003)

### Identifikationscode zur Wahrung eurer Anonymität

Bitte notiert hier euren persönlichen Code. Dieser Code ist übereinstimmend zur ersten Befragung anzugeben.

Code = Geburtsdatum der Mutter | Geburtsdatum des Vaters

[z.B.: 17.02.42 | 03.10.40]

__	__	.	__	__	.	__	__		__	__	.	__	__
----	----	---	----	----	---	----	----	--	----	----	---	----	----

Bitte verwenden Sie nur diesen Originalfragebogen. Davon angefertigte Fotokopien können aus Gründen des Stichprobenschutzes nicht verwertet werden.

Wir versuchen mit den folgenden Fragen eine abschliessende Beurteilung der Wirkungen Ihrer Coachingarbeit im Sinne eines Rückblicks auf zwei Jahre Projektarbeit einzuholen. Dies mit den Ziel die Ergebnisse des Zwischenberichts, die in diesem Bereich noch einiges offen lassen, zu präzisieren. Neben wahrgenommenen Wirkungen auf der persönlichen Ebene (Coach) sollen diese auch für die Auszubildenden (Coachees) eingeschätzt werden.

Bitte gehen Sie bei der Beantwortung der Fragen, wenn nicht anders vermerkt, stets von der aktuellen Situation (Juli 03) aus (*jeweils eine Nennung, Zutreffendes bitte ankreuzen!*).

### Coachingwirkungen auf persönlicher Ebene

1. Wie stark unterstützt Sie Ihr Coaching Know-how im Umgang mit dem / der Auszubildenden?

☐

gering

☐

mittel

☐

stark

☐

sehr stark

Kommentar: .....

2. Wie stark ist der Einfluss des Coachings auf Ihre Arbeitszufriedenheit und -motivation?

☐

gering

☐

mittel

☐

stark

☐

sehr stark

3. Wie stark ist der Einfluss des Coachings auf Ihre Bereitschaft weiterhin Jugendliche auszubilden?

☐

gering

☐

mittel

☐

stark

☐

sehr stark

4. Was bewirkt Coaching, um Ihre Arbeitszufriedenheit oder Ausbildungsbereitschaft positiv zu beeinflussen?

.....

.....

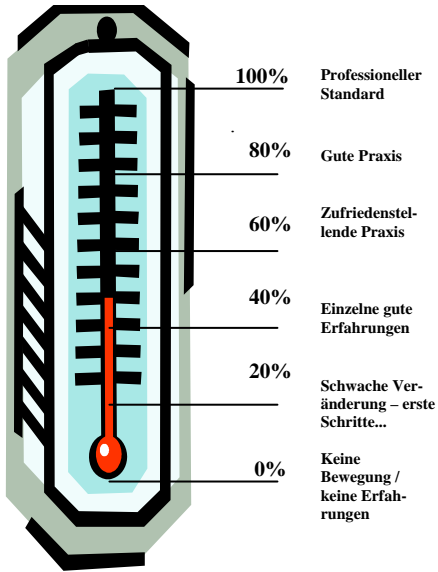
.....

.....

### **Professionalisierung**

5. Werfen Sie einen Blick zurück auf Ihre Coachingerfahrungen der letzten zwei Jahre: Wie beurteilen Sie die Entwicklung Ihrer Coachingprofessionalität? Schätzen Sie den Professionalisierungsgrad Ihrer Coachingpraxis (%) zu Beginn und am Ende der Projektzeit ein und begründen Sie Ihre Einschätzungen!

## Einschätzung



Herbst 2001: .....%	Sommer 2003: .....%
Begründung:	Begründung:

6. Was müssten Sie lernen oder stärker praktizieren, damit der Wert um 20% gesteigert wird?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### Coachingwirkungen bei den Auszubildenden

7. Wie gross schätzen Sie den Einfluss des Coachings auf das Lernen und Arbeiten der Jugendlichen in der Schule oder im Betrieb ein? Hinsichtlich...:

7.1 der schulischen und beruflichen Leistungen?

☐ gering
 ☐ mittel
 ☐ stark
 ☐ sehr stark

7.2 der Unterstützung des Lernens und Arbeitens?

☐ gering
 ☐ mittel
 ☐ stark
 ☐ sehr stark

7.3 der erfolgreichen Intervention bei Lernproblemen oder anderen Schwierigkeiten?

☐ gering
 ☐ mittel
 ☐ stark
 ☐ sehr stark

7.4 der Verbesserung der Lern- und Arbeitsmotivation der Auszubildenden?

☐ gering
 ☐ mittel
 ☐ stark
 ☐ sehr stark

8. Wie gross schätzen Sie den Einfluss des Coachings auf den Ausbildungserfolg Ihrer gecoachten Jugendlichen ein? Hinsichtlich ...:

8.1 der Qualität des Ausbildungsabschlusses?

☐

gering

☐

mittel

☐

stark

☐

sehr stark

8.2 dem Besuch einer weiterführenden beruflichen Ausbildung?

☐

gering

☐

mittel

☐

stark

☐

sehr stark

8.3 einer erfolgreichen Berufsintegration im Anschluss an die Berufslehre?

☐

gering

☐

mittel

☐

stark

☐

sehr stark

8.4 einer Abnahme der Lehrabbrüche?

☐

gering

☐

mittel

☐

stark

☐

sehr stark

8.5 der Erweiterung der berufsbildungsrelevanten Kompetenzen?

☐

gering

☐

mittel

☐

stark

☐

sehr stark

8.5.1 Welcher Kompetenzen? .....

.....

.....

.....

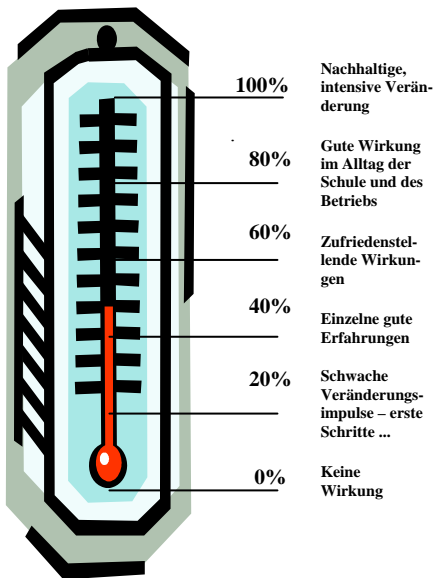
.....

.....

.....

Wir bitten Sie abschliessend um ein Gesamturteil: Wie schätzen Sie die Wirkung Ihres Coachings auf die Jugendlichen insgesamt ein? Zutreffendes bitte bezeichnen und kommentieren!

### Einschätzung



### Kommentar:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. Was müsste stärker betont und praktiziert werden, damit der Wert um 20% gesteigert wird?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 2. COACHINGVERSTÄNDNIS

Wir haben bereits mehrfach festgehalten, dass in den verschiedenen Kontexten (Berufsschule, Berufswahlschule, Lehrbetrieb, externe Initiativen) unterschiedlich gecoacht wird, da die jeweiligen Rahmenbedingungen einen Einfluss auf die Umsetzung des Coachingkonzepts haben. Das folgende Modell dient der abschliessenden Situierung und Begründung Ihrer Praxis und des entsprechenden Coachingverständnisses. Wir gehen von einer unterschiedlichen Gewichtung dieser vier Orientierungen aus (*Vorgehen vgl. nächste Seite!*).

**Begründung:** .....

.....

.....

.....

.....

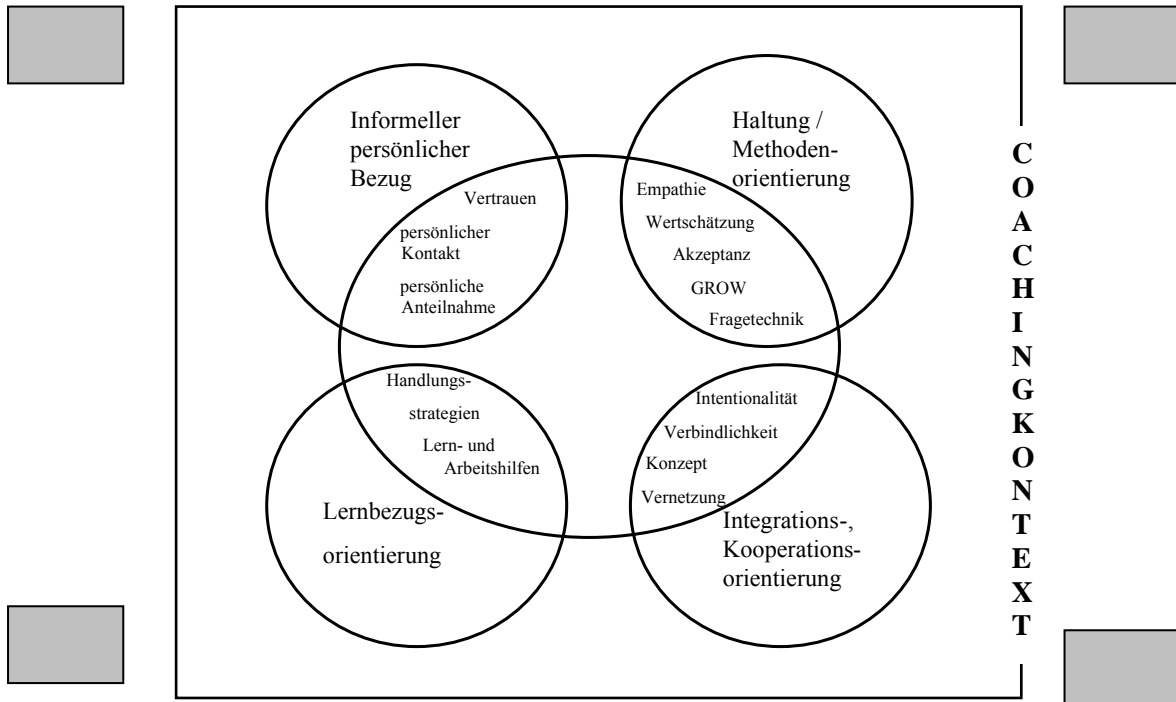
**Begründung:** .....

.....

.....

.....

.....



**Begründung:** .....

.....

.....

.....

.....

**Begründung:** .....

.....

.....

.....

.....

Sie sind nun aufgefordert dieses Kreismodell zu bewerten, indem Sie sich überlegen, wodurch sich Ihre Coachingpraxis auszeichnet und woran sie sich orientiert. Der Kreis in der Mitte des Modells lässt sich virtuell in Form einer Scheibe in die eine oder andere Richtung verschieben. Schieben Sie sie solange hin und her bis Sie das Gefühl haben sie decke in etwa das ab, woran sich Ihre Coachingpraxis massgeblich orientiert (ev. wird der Kreis ja auch zur Ellipse!). Die Überlappung mit den vier externen Kreisen zeigt Ihnen jetzt, in welchen Bereichen Ihre Coachingschwerpunkte liegen.

Bitte rangieren Sie nun diese Schwerpunkte, indem Sie die entsprechenden Bewertungen in die grauen Kästchen schreiben. Zur Verfügung steht ein Ranking von I bis IV. Im besten Fall vergeben Sie alle vier Ränge – es sind aber auch andere Kombinationen denkbar:

- I: „steht eindeutig im Zentrum“,
- II: „in stärkerem Masse“,



- III: „in geringerem Masse“,
- IV: „eher nicht“.

Dadurch wird die massgebliche **Orientierung Ihrer Coachingpraxis** ersichtlich. Wir bitten Sie die jeweilige Einschätzung kurz zu **begründen** (ev. mit einem Beispiel). Zentrale das Modell ergänzende Begriffe aus Ihrer Coachingpraxis können direkt ins Modell hineingeschrieben werden. Hinweise dieser Art sind sehr willkommen.

Notieren Sie bitte abschliessend Themen, Fragen und Anregungen, die in dieser Schlussbefragung nicht angesprochen wurden, für Ihre Praxis und Ihre Anliegen jedoch bedeutend sind.

**Kommentar:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

***Herzlichen Dank für die engagierte und erfolgreiche Zusammenarbeit!***

***Wilfried Schley & Silvia Pool***

## **BILANZWORKHOP, 4. März 2003**

### **Programm**

#### **Begrüßung / Zielsetzung**

##### **1. Teil: Die Coaching-Initiativen im Lichte der Evaluation (75')**

- Präsentation der Evaluationsergebnisse inkl. Klärungsfragen:
  - a) Darstellung der Forschungsaktivitäten
  - b) Ergebnisse der schriftlichen Befragung (Juli 02)
  - c) Ergebnisse der Befragung der Coachees (Juni-Juli 02)
  - d) Auswertung der ExpertInnen-Dialoge (Dez.02-Jan.03)
  - e) Entwicklungsstand, Hypothesen & Thesen

##### **2. Teil: Bilanzierung - die Evaluationsergebnisse aus der Sicht der Coaching-Initiativen (120')**

- Einzelarbeit:  
Geführte Bearbeitung / Reflexion der Ergebnisse anhand von Leitfragen (30')
- Kontextspezifische Gruppendiskussion:  
Verdichtung der Ergebnisse aus der Einzelarbeit (30')
- Plenum:
  - a) Präsentation der Ergebnisse (30')
  - b) Zusammenfassende Stellungnahme (Schley / Pool) (30')  
Diskussion (alle)  
Feedback & Ausblick (alle)

#### **Bilanzierung der Untersuchungsergebnisse aus dem 1. Projektjahr entlang von Leitfragen**

**Name:** .....

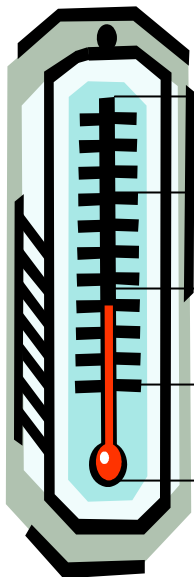
**Funktion:** .....

## LEITFRAGE 1

### Feedback zum Gesamteindruck der Evaluationsergebnisse: Allgemeine Zustimmung und Akzeptanz

Wie hoch ist Ihr Zustimmungs- bzw. Akzeptanzgrad bzgl. der bisher vermittelten Ergebnisse (schriftlich und mündlich). Erkennen Sie Ihre Coachingpraxis darin wieder, können Sie sich damit einverstanden erklären oder inwieweit sind hier und dort Ergänzungen notwendig, ist Kritik anzubringen?

#### Zustimmungs- und Akzeptanzbarometer



Zustimmungsgrad:

100% (volle Zustimmung) Kommentar .....

.....

75% (gute Zustimmung) Kommentar .....

.....

50% (mittlere Zustimmung) Kommentar .....

.....

25% (mässige Zustimmung) Kommentar .....

.....

0% (keine Zustimmung): Kommentar .....

- Die Kommentare können ergänzende und erklärende Hinweise zum gewählten Zustimmungsgrad liefern.
- Eventuell gibt es einzelne hervorzuhebende Bereiche der Zustimmung. Bitte benennen Sie diese!

#### Ergänzendes:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

#### Kritik:

.....

.....

.....

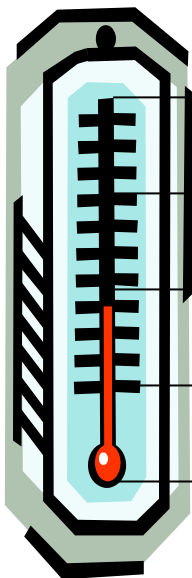
.....

## LEITFRAGE 2

### Stärken-Schwächen-Analyse: Prägnanz der inhaltlichen Schwerpunkte

Wie hoch schätzen Sie den allgemeinen Prägnanzgrad der für Ihren Coaching-Kontext vorliegenden Stärken-Schwächen-Chancen-Gefahren-Analyse ein? Wie gut stimmen die Gewichtung und die inhaltlichen Schwerpunkte mit Ihrer Coachingpraxis überein?

#### Prägnanzgrad



#### Prägnanzgrad:

- 100% (volle Prägnanz) Kommentar .....
- .....
- 75% (gute Prägnanz) Kommentar .....
- .....
- 50% (mittlere Prägnanz) Kommentar .....
- .....
- 25% (mässige Prägnanz) Kommentar .....
- .....
- 0% (keine Prägnanz): Kommentar .....
- .....

- Die Kommentare können ergänzende und erklärende Hinweise zum gewählten Prägnanzgrad liefern.
- Eventuell gibt es einzelne hervorzuhebende Bereiche der Zustimmung. Bitte benennen Sie diese!

#### Ergänzendes:

- Stärken: .....
- Schwächen:.....
- Chancen:.....
- Gefahren: .....

.....

.....

.....

#### Kritik:

- Stärken: .....
- Schwächen:.....
- Chancen:.....
- Gefahren: .....

.....

.....

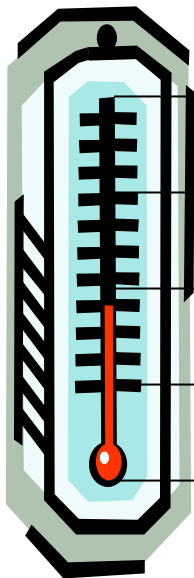
.....

### LEITFRAGE 3

#### Thesen und Hypothesen zur Weiterentwicklung: Synthese der Ergebnisse – Schlussfolgerungen

Wie hoch ist Ihr Zustimmungsgrad bzgl. der für Ihren Coaching-Kontext formulierten Schlussfolgerungen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung? Fühlen Sie sich allgemein richtig verstanden und erkennen Sie darin Ihre Coachingarbeit wieder?

#### Zustimmungsbarometer



Zustimmungsgrad:

100% (volle Zustimmung) Kommentar .....

75% (gute Zustimmung) Kommentar .....

50% (mittlere Zustimmung) Kommentar .....

25% (mässige Zustimmung) Kommentar .....

0% (keine Zustimmung): Kommentar .....

- Die Kommentare können ergänzende und erklärende Hinweise zum gewählten Zustimmungsgrad liefern.
- Eventuell gibt es einzelne hervorzuhebende Bereiche der Zustimmung. Bitte benennen Sie diese!

**Ergänzendes** (Dieser Punkt kommt zu schwach weg?):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Kritik** (Wo können Sie in dieser Form nicht zustimmen, weshalb?):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## LEITFRAGE 4

### Fazit - Erwartungen an die nächste Evaluationsphase – Feedback ans Evaluationsteam

*Ziehen Sie ein allgemeines Evaluationsfazit: Fokussieren Sie erneut die für Sie wichtigsten Ergebnisse, Ergänzungen und kritischen Punkte und formulieren Sie ein treffendes Fazit sowie Wünsche und Erwartungen an die anstehende Evaluationsphase! Geben Sie uns abschliessend ein kurzes Feedback zu unserer Evaluationsarbeit!*



**Evaluationsfazit:** .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



**Wünsche und Erwartungen:** .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

#### **Feedback:**

Daran ist festzuhalten: .....

.....

.....

Dies wäre zu verbessern: .....

.....

.....

Anderes: .....

.....

.....

## LEITFRAGE 5

### Ausblick: Coaching in der Berufsbildung

*Welche konkreten Forderungen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Coaching in der Berufsbildung haben Sie?*



Forderungen:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

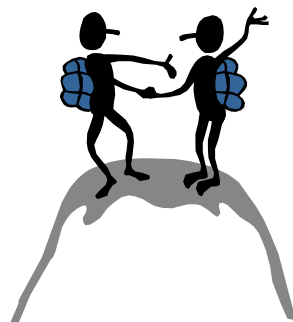
Empfehlungen:

.....

.....

.....

.....



**Vielen Dank für Ihr Feedback!**

## Instrument für die Berufsbildungspartner (Telefoninterview, Juni 2003)

<b>Betrieb / Berufsschule / Initiative</b>
<b>AuszubildendeR (Ausbildung, Charakteristika)</b>
<b>Allgemeines</b>

### 1. Coachingwirkungen

#### Coachingwirkungen auf persönlicher Ebene

1. Wie sehr hat Sie der Coaching-support durch die TBZ/BWS in den letzten zwei Jahren im Umgang mit den Auszubildenden unterstützt?



nicht sehr



mittel



stark



sehr stark

Weshalb?

- ....
- ....

*Blenden Sie noch einmal in die Zeit vor dem Coaching zurück (bezieht sich auf die gesamte Frage 2) :*

2. Inwiefern gelingt es Ihnen durch den Coachingsupport besser mit dem Jugendlichen zusammenzuarbeiten, ihn auszubilden?



nicht viel besser



mittel



besser



viel besser

Was ist bei diesem Jugendlichen anders?

- .....
- .....

Was ist Ihnen dabei eine Hilfe?

- .....
- .....

3. Wie gross ist/war der Einfluss des Coachings auf Ihre Arbeitszufriedenheit und -motivation?



klein



mittel



gross



sehr gross



4. Wie gross ist/war der Einfluss des Coachings auf Ihre Bereitschaft weiterhin Jugendliche auszubilden?

☐☐☐☐

klein

mittel

gross

sehr gross

Was bietet Coaching, um Ihre Arbeitszufriedenheit oder Ausbildungsbereitschaft positiv zu beeinflussen?

♦ .....

♦ .....

♦ .....

#### Coachingwirkungen bei den Auszubildenden

5. Wie gross schätzen Sie den Einfluss des Coachings abschliessend auf das Lernen und Arbeiten der Jugendlichen in der Schule oder **im Betrieb** ein:

5.1 bzgl. der schulischen und beruflichen Leistungen?

☐☐☐☐

klein

mittel

gross

sehr gross

5.2 bzgl. der Unterstützung des Lernens und Arbeitens?

☐☐☐☐

klein

mittel

gross

sehr gross

5.3 bzgl. der erfolgreichen Intervention bei Lernproblemen od. anderen Schwierigkeiten?

☐☐☐☐

klein

mittel

gross

sehr gross

5.4 bzgl. der Verbesserung der Lern- und Arbeitsmotivation der Auszubildenden?

☐☐☐☐

klein

mittel

gross

sehr gross

6. Wenn Sie die Ausbildungserfolge Ihrer gecoachten Jugendlichen mit denen der Auszubildenden aus den vergangenen Jahren vergleichen, welchen Einfluss schreiben Sie dem Coaching zu:

6.1 bzgl. der Qualität des Ausbildungsabschlusses?

☐☐☐☐

klein

mittel

gross

sehr gross

6.2 bzgl. des Besuchs einer weiterführenden beruflichen Ausbildung?

☐☐☐☐

klein

mittel

gross

sehr gross

6.3 bzgl. einer erfolgreichen Berufsintegration im Anschluss an die Berufslehre?

☐☐☐☐

klein

mittel

gross

sehr gross

6.4 bzgl. einer Abnahme der Lehrabbrüche?

☐☐☐☐

klein

mittel

gross

sehr gross

6.5 bzgl. der Erweiterung der berufsbildungsrelevanten Kompetenzen?

☐☐☐☐

klein

mittel

gross

sehr gross

Andere Einflüsse / Kommentar:

- .....
- .....

### **Coachingwirkungen auf der Beziehungsebene**

7. Welchen Unterschied machte Coaching auf der Beziehungsebene:

- ◆ .....

### **Weitere Wirkungen**

8. Weitere wahrgenommene und bisher nicht genannte Wirkungen / Einflüsse von Coaching:

8.1 Ebene Coach:

- ◆ .....
- ◆ .....

8.2 Ebene Coachee:

- .....
- .....

8.3 Ebene der Interaktion:

- ◆ .....
- ◆ .....

8.4 Schul-, Betriebsebene:

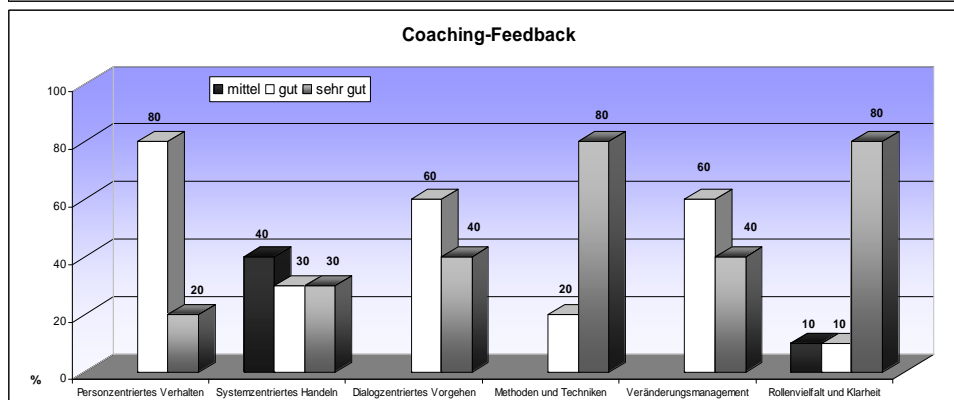
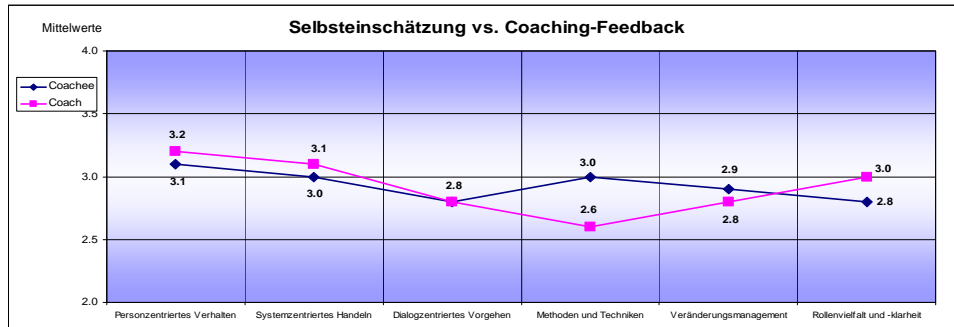
- ◆ .....
- ◆ .....

## 4. Ergebnisse: Coachingkompetenzen im Kontextvergleich

(Coaches: N=19; Coachees: N=69)

Coachingkompetenzen: Kompetenzeinschätzungen im Vergleich

### Berufsschule



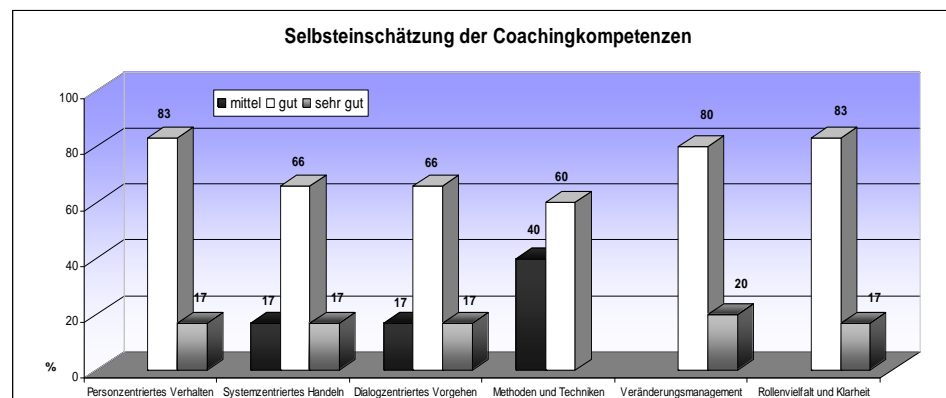
#### Kommentar

Der Mittelwertvergleich zeigt eine hohe Übereinstimmung auf gutem Niveau zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung. Die Coaches können sich auf ihre Selbstwahrnehmung verlassen.

Im Bereich der Methoden und Techniken dürfen die Coaches an Überzeugung gewinnen: Die Jugendlichen beurteilen diese als sehr gut (80%).

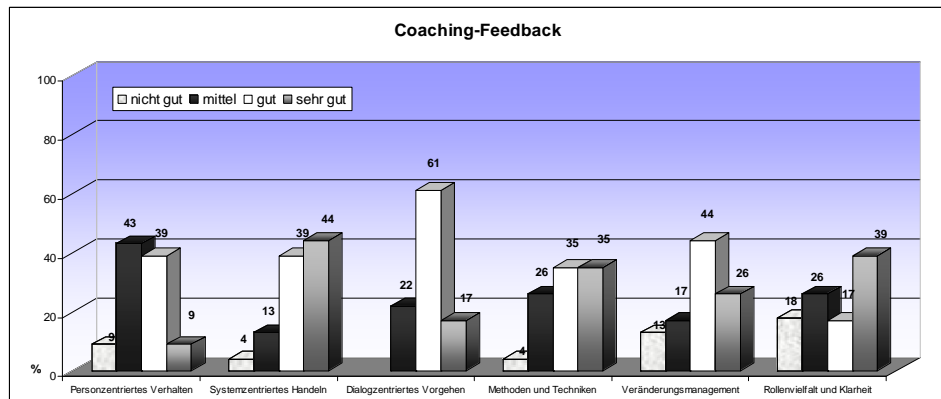
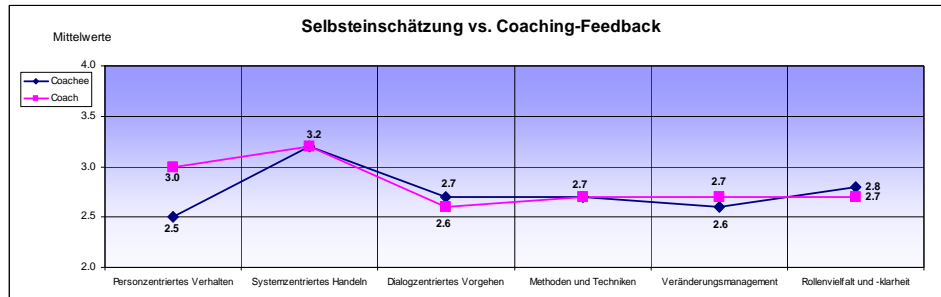
Die Einschätzung des systemzentrierten Handelns streut sehr stark, d.h. die Jugendlichen fühlen sich in ihrem Kontext unterschiedlich gut von den Coaches verstanden.

Die Coaches werden mehrheitlich sehr gut und klar in ihrer Rolle eingeschätzt (80%) .



Antwortkategorien: 1=„nicht gut“ 2=„mittel“ 3=„gut“ 4=„sehr gut“

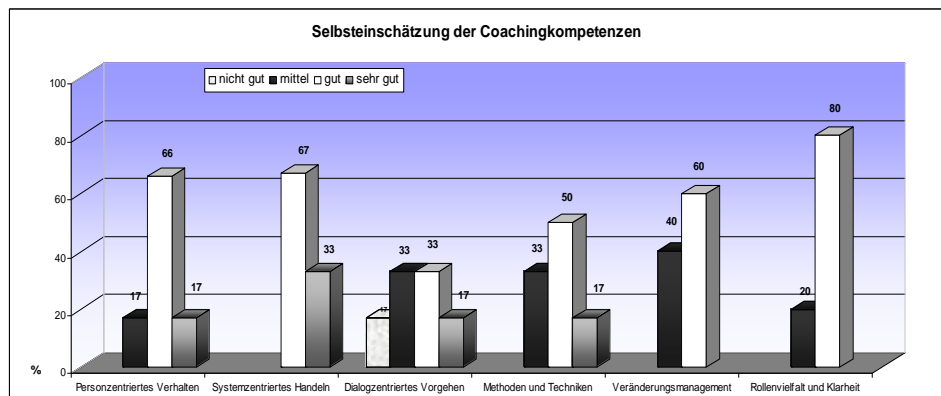
## Berufswahlschule



### Kommentar

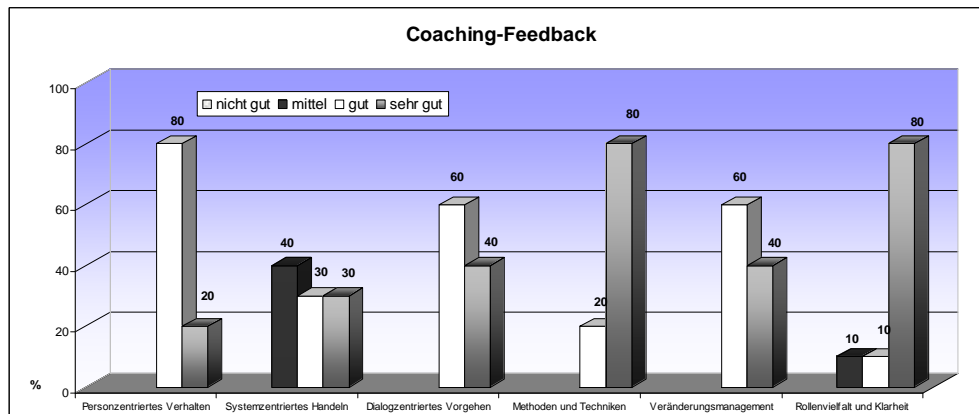
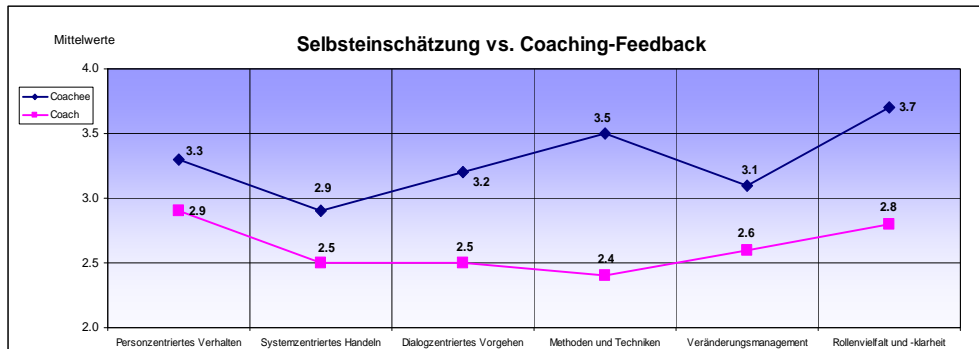
Der Mittelwertvergleich zeigt erneut eine hohe Übereinstimmung auf mittel-gutem Niveau zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung mit Ausnahme des personzentrierten Verhaltens. Diese Differenz wird anhand der Antwortverteilungen sichtbar: Die Coachees nehmen diese Ausprägung mittel-gut wahr (vgl. oben) im Gegensatz zu den Coaches, die sie als gut einschätzen (vgl. unten).

Ein Blick auf die Antwortverteilungen zeigt grosse Heterogenität im Bereich der Jugendlichen, gute Übereinstimmung bei den Selbsteinschätzungen der Coaches (exkl. Dialogzentriertes Vorgehen). D.h. die wahrgenommene und erlebte Coachingqualität auf Seiten der Jugendlichen variiert stärker als deren Selbsteinschätzung durch die Coaches. Offensichtlich fehlen an der BWS Standards und Anhaltspunkte einer Qualitätsüberprüfung. Das Coaching kann von den Jugendlichen zu wenig von der üblichen Funktion des Unterrichtens und Förderns differenziert werden.



Antwortkategorien: 1='nicht gut' 2='mittel' 3='gut' 4='sehr gut'

## Betriebe

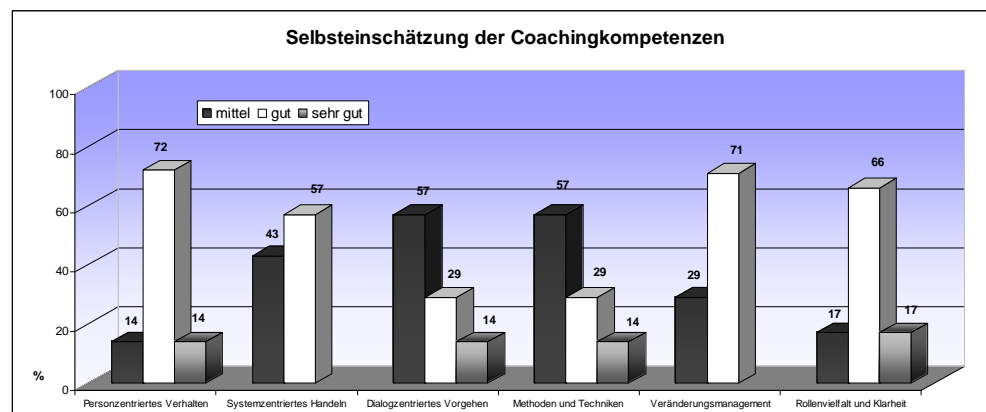


### Kommentar

Die teilweise signifikant tiefere Selbsteinschätzung der LehrmeisterInnen wird hier sichtbar (vgl. DV; MT; RK). Die Coaches werden von den Jugendlichen sehr klar in ihrer Rolle sowie im Einsetzen ihres Methodenrepertoires wahrgenommen.

Die Coachees sind sich gerade in den Kompetenzbereichen, in denen bei den LehrmeisterInnen Unsicherheiten der Selbsteinschätzung bestehen einig in ihrer Meinungsbildung (vgl. DZ; MT): Die LehrmeisterInnen coachen gut bis sehr gut, begegnen den Jugendlichen mit Wertschätzung und managen Veränderungen insgesamt gut.

Professionalisierungsbedarf ist bei den Coaches im Bereich der Methoden und Techniken sowie dem dialogzentrierten Vorgehen erkennbar.



Antwortkategorien: 1=,nicht gut' 2=,mittel' 3=,gut' 4=,sehr gut'

## 5. Ergebnisse: Auswertung der Leitfadeninterviews mit den Jugendlichen

In den folgenden Darstellungen der Interviews wird das Ergebnis der qualitativen Analyse dargestellt. Bei allen Interviews wird dieses zu den Kernkategorien ausführlich präsentiert. Zu Beginn jeder Analyse werden die wichtigsten Erkenntnisse in einem Abstract präsentiert. Ausserdem wird bei jedem Interview der Ablauf kurz kritisch reflektiert sowie die strukturellen Begebenheiten (Ort und Häufigkeit der Gespräche, Art des Kontakts zwischen Coach und Coachee) dargestellt. Dies ist deshalb wichtig, um den Coaching-Prozess ganzheitlich beurteilen zu können. Schliesslich hatte sich bei der quantitativen Erhebung gezeigt, wie unterschiedlich Coaching von Ort zu Ort ablaufen kann.

### **Analyse des Interviews mit Bm**

#### ***Abstract***

Bm, ein Auszubildender aus dem Kontext der Betriebe, durchläuft die Lehre zum Maurer bereits zum zweiten Mal. Die erste Lehre hatte er abgebrochen. Seine Beziehung zu seinem Lehrmeister empfindet Bm als gut und tragfähig. Zentral für Bm ist, dass er bei seinem Lehrmeister ein grosses Interesse an seinem psychischen Wohlergehen spürt. Nur wenn dieses vorhanden ist, erzählt Bm von sich und seinen Problemen. Mit der Möglichkeit private Dinge bereden zu können fühlt sich Bm stark motiviert. Er spürt, dass nicht nur die Leistung zählt, die er erbringt, sondern ebenso seine Person. Der Lehrmeister muss in seinen Verhaltensweisen nachvollziehbar und transparent sein. Das schafft Vertrauen. Der Lehrmeister übergibt Bm von Anfang viel Selbstverantwortung und traut seinem Auszubildenden eine gewisse Selbstkompetenz zu. Bm muss freiwillig mit seinen Anliegen kommen, aber er stösst dabei auf offene Ohren. Der Lehrmeister sorgt für ein klar kommuniziertes Zeitfenster und Raum für ein Gespräch. Motiviert fühlt sich Bm, wenn neue Aufgaben mit einem mittleren Herausforderungsgrad an ihn herangetragen werden und ihm die Verantwortung für die Aufgabe übertragen wird. Bm kann sich in seinen Kompetenzen gut selbst einschätzen. Er weiss, wo seine Schwächen, Stärken und Vorlieben liegen und kommuniziert diese nach aussen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Bm in seinem Umfeld im Betrieb optimal unterstützt fühlt und er kann, wenn er einmal Hilfe braucht, diese auch einfordern.

#### ***Reflexion des Interviewverlaufs***

Dieses Interview ist in der Durchführung von allen Interviews am Besten verlaufen. Das lag zum einen daran, dass der Auszubildende spürbar motiviert war, dieses Interview zu geben. Vom ersten Moment an war zu spüren, dass Bm offen ist, über Selbstbewusstsein verfügt, gerne von sich erzählt und zu seiner Meinung steht. Zum anderen wurde das Interview von Silvia Pool, Forschungsassistentin des Projekts und Betreuerin dieser Arbeit, zusätzlich begleitet, so dass zwei Interviewerinnen ihre Fragen stellen konnten und dadurch eine rege Diskussion entstand.

#### ***Strukturelle Begebenheiten***

Bm befindet sich seit zweieinhalb Jahren, d.h. seit Beginn der Lehre in einem Bauunternehmen und hatte zum Zeitpunkt der Befragung noch ein halbes Jahr bis zur LAP zum Maurer vor sich. Bm ist älter als der Durchschnittslehrling, da er die erste Lehre abgebrochen hat und Jahre später, im Alter von 24, nochmals eine Lehre begonnen hat. Bm ist ein Auszubildender, der mit seinem Coach nicht unmittelbar zusammenarbeitet. Der Coach von Bm ist gleichzeitig der zuständige Lehrmeister für alle Maurerlehrlinge innerhalb des Betriebs, die von ihm ebenso gecoacht werden. Alle 4 bis 6 Monate wird der Auszubildende zu einem Coaching-Gespräch im Büro des Lehrmeisters eingeladen, das sich im Hauptsitz der Firma befindet. Dieses Gespräch bietet u.a. Zeit für persönliche Anliegen des Auszubildenden. Zusätzlich sucht der Lehrmeister Bm ca. alle zwei Wochen an seinem jeweiligen Arbeitsort auf, um nach ihm zu sehen. Bei diesen Besuchen finden entweder informelle „Türrahmengespräche“ statt, bei denen sich der Coach nach dem Befinden des Auszubildenden erkundigt oder Qualifikationsgespräche von etwa zehnminütiger Dauer. Die Qualifikationsgespräche dienen in erster Linie dazu, den Ausbildungsstand des Lehrlings transparent zu machen und Ziele für den nächsten Ausbildungs- und Zeitabschnitt festzulegen. Dazu wird vom Lehrmeister und vom Auszubildenden ein Formular zur Einschätzung des momentanen Leistungsstandes ausgefüllt, und der Auszubildende erhält im Gespräch ein Feedback zu seinen erbrachten Leistungen. Auf dem Formular darf auch der Auszubildende seinen Coach knapp beurteilen. Die Ziele, die der Auszubildende bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichen soll, werden ebenfalls schriftlich festgehalten.

Der unmittelbare Vorgesetzte des Auszubildenden ist der Polier auf derjenigen Baustelle, auf der Bm gerade eingeteilt ist. In unregelmässigen Zeitabständen wird Bm auf eine andere Baustelle versetzt. Diese strukturellen Bedingungen haben zur Folge, dass die Poliere unter denen Bm arbeitet, regelmässig wechseln. Die Lehrlinge lernen auf diese Weise, sich immer wieder auf neue Vorgesetzte einzustellen und mit ihnen auszukommen.

Alle zwei bis drei Monate holt sich der Lehrmeister vom jeweiligen Polier eine Einschätzung über den Leistungsstand des Auszubildenden ein. Bei diesem Setting handelt es sich um einen Baubetrieb, deshalb ist es nicht ungewöhnlich, dass Bm ausschliesslich mit Männern zusammenarbeitet.

Das Unternehmen, in dem Bm arbeitet, fusionierte während seiner Ausbildung mit einer anderen Firma aus dem Baugewerbe. Aufgrund dieser strukturellen Veränderungen verlässt der Coach den Betrieb noch bevor Bm seine Lehre abschliesst. Daher spricht Bm im Interview von seinem Lehrmeister in der Vergangenheitsform. Für die restliche Zeit bis zur LAP wird Bm einen neuen Lehrmeister erhalten, der für seine Betreuung zuständig ist. Der Auszubildende deutet mehrmals darauf hin, dass er den Abgang des Lehrmeisters sehr bedauert.

### **Beziehung zum Lehrmeister**

Da Bm in seiner ersten Lehre, die er abgebrochen hat, bereits von einem Lehrmeister betreut wurde, ist es ihm möglich, einen Vergleich zwischen seiner damaligen und heutigen Beziehung zum Lehrmeister anzustellen. Ein wesentlicher Unterschied besteht für Bm darin, dass sein heutiger Lehrmeister spürbar an seinem psychischen Wohlergehen interessiert ist, während für den alten Lehrmeister in erster Linie die Leistung im Vordergrund stand.

Seitdem Bm seine Lehre zum Maurer vor zweieinhalb Jahren begonnen hat, konnte sich zwischen ihm und dem Lehrmeister eine gute und tragfähige Beziehung entwickeln. Bm ist seinem Coach gegenüber spürbar positiv eingestellt. Dies zeigt sich z.B. darin, dass Bm mehrmals im Interview erwähnt, dass er den Weggang des Lehrmeisters bedauert: „Ja, ich finde es schade, dass der Herr X gegangen ist, das ist sicher sehr schade. Mal schauen, wie der Neue wird“ (Bm, Z. 528).

Es stellt sich die Frage, was der neue Lehrmeister unternehmen müsste, um an das bisher bestehende Vertrauensverhältnis zwischen Bm und seinem ehemaligen Lehrmeister anknüpfen zu können. Bm äussert sich mehrmals zu wichtigen Voraussetzungen, die nötig sind, damit sich eine solche Beziehung überhaupt entwickeln kann. Zu einer tragfähigen Beziehung gehört, dass sich der Lehrmeister Zeit nimmt (vgl. Bm, Z. 97), um zuzuhören. Dies bedeutet, dass für Bm ein klar kommuniziertes Zeitfenster vorhanden sein muss, bei dem es ihm prinzipiell möglich ist, sich zu seinen Bedürfnissen und Anliegen zu äussern. Das alleine ist jedoch nicht ausreichend. Während des Gesprächs muss sich bei Bm das Gefühl einstellen, dass dem Lehrmeister sein Wohlergehen am Herzen liegt. Dieses Gefühl kommt einerseits durch die regelmässigen Besuche des Lehrmeisters am Arbeitsort von Bm zustande, oder in den einmal pro Halbjahr stattfindenden Maurerkurswochen, bei denen sich der Lehrmeister nach seinem Befinden erkundigt. Andererseits spürt der Auszubildende durch die Art und Weise, wie der Coach mit ihm spricht, dass er ein echtes Interesse daran hat, wie das momentane Befinden von Bm ist und es ihm um die ‚ganze‘ Person geht: „Der Herr X hat eigentlich keinen grossen Unterschied gemacht, ob man es jetzt daheim nicht so gut hat, oder auf der Baustelle nicht so gut“ (Bm, Z. 107). Der Auszubildende erhält damit das Gefühl, ‚betreut zu werden‘. Die Besuche des Lehrmeisters dienen nicht nur zur Kontrolle des Auszubildenden, sondern auch zur Erkundigung nach seinem psychischen Befinden.

Der Lehrmeister übergibt Bm die Verantwortung dafür, ob er mit seinen Problemen zu ihm kommen will oder nicht, aber er verschafft ihm die Möglichkeit, d.h. er gibt Raum und Zeit für ein Gespräch. Bm spürt, dass kein Zwang dazu besteht, mit ihm zu reden, sondern nur „wenn man gewollt hat“ (Bm, Z. 101). Der Lehrmeister macht sein Angebot transparent, dass grundsätzlich alle Probleme besprochen werden können.

Ein weiterer wichtiger Punkt für eine tragfähige Beziehung ist die Art und Weise, wie mit dem Auszubildenden gesprochen wird: „Dass er eigentlich meistens ruhig geblieben ist, also man hat wirklich egal mit welchem Problem zu ihm gehen können und er ist eigentlich immer sachlich geblieben und hat es immer auf die ruhige Art probiert“ (Bm, Z. 121). Hilfreich ist einmal mehr, dass der Lehrmeister in seinem Verhalten vom Auszubildenden abgeschätzt werden kann. So weiss Bm von seinem Lehrmeister, dass es ganz egal ist, was ihm Bm erzählt, der Lehrmeister zeigt sich zunächst einmal sachlich distanziert und gerät nicht unvorhersehbar in Rage.

Dennoch ist eine gewisse Transparenz im Verhalten des Coach erwünscht. Der Lehrmeister verkörpert für den Auszubildenden in seinem Spektrum an möglichen Verhaltensweisen eine gewisse Norm. D.h. wenn etwas passiert, das aus nachvollziehbaren Gründen den Lehrmeister wütend macht, dann dürfen Gefühlsausbrüche gezeigt werden: „Ausser man hat wirklich mal etwas Dummes getan, dann konnte er schon auch-, aber das ist ja normal, ein bisschen lauter werden, das schon, aber ich finde, das gehört auch dazu, absolut“ (Bm, Z. 123). Diese Reaktionen haben keinen negativen Einfluss in das Vertrauen zum Lehrmeister, denn sie zeigen menschliche Grenzen auf. Siehe hierzu das Beispiel in Bm, Z. 238. Der Lehrmeister zeigt sein Wutgefühl offen, macht aber gleichzeitig sein Verhalten transparent, so dass der Auszubildende verstehen kann, weshalb der Lehrmeister so reagiert. Deshalb wird sein Verhalten auch akzeptiert. Wichtig in solchen Momenten ist, dass sich der Lehrmeister wieder beruhigt und „normal“ (Bm, Z. 244) mit dem Auszubildenden weiter spricht. Die Kritik in dieser Situation an Bm bewirkte eine Einsicht und als Konsequenz eine Verhaltensänderung. Bm wird beim nächsten Mal seinen Lehrmeister früher über seine Abwesenheit informieren. Die gute Beziehung zwischen Bm und seinem Lehrmeister wird auch daran sichtbar, dass sich Bm durch seinen Lehrmeister kritisieren lässt und die Kritik annimmt.

Diese Stelle zeigt eine Parallele zum Interview mit Fw auf. Der Lehrmeister von Fw ist zu Beginn der Lehre relativ häufig in unnachvollziehbarer Weise für die Auszubildende ‚ausgerastet‘. Dies wirkte auf Fw verunsichernd und hatte zur Konsequenz, dass die Beziehung zu Beginn als negativ erlebt wurde (vgl. Fw Z. 103).

Da Bm mit dem Coach nicht unmittelbar zusammenarbeitet, sucht Bm bei sämtlichen Fragen betreffend der Arbeit seine Arbeitskollegen oder den Polier auf: *„Alles was die Baustelle betrifft, da würde ich sicher mehr den Polier fragen und alles was so ein bisschen persönlich ist, da dann schon den Herr X“* (Bm, Z. 200). Das persönliche Befinden wird eher mit dem Lehrmeister besprochen, zu dem er Vertrauen hat. Im Verlauf der Lehre geriet Bm in private Probleme, weshalb es ihm eine kurze Zeit lang nicht möglich war, der Arbeit nachzugehen. Das Vertrauen in den Lehrmeister war in diesem Moment so gross, dass er ihm von seinem Problem erzählen konnte. Es ist für Bm enorm wichtig, die Möglichkeit zu haben, Themen, die über Berufsspezifisches hinausgehen, zu besprechen: *„Ja, eigentlich extrem über die Arbeit hinaus und dann hat er einfach gesagt, wenn es nicht besser wird, dann soll ich zu ihm ins Büro kommen und dann nimmt er sich einen Nachmittag frei und dann können wir noch einmal zusammen reden“* (Bm, Z. 69). Dem Auszubildenden wird die Verantwortung für sich selbst gegeben, sich nach seinen Bedürfnissen Hilfe beim Lehrmeister zu holen. Dabei muss allerdings die Grundvoraussetzung gegeben sein, dass der Lehrmeister seinen Problemen gegenüber offen ist und er jederzeit kommen kann.

Als Begründung, warum Bm mit seinem Lehrmeister über Probleme reden kann, gibt Bm an, dass *„normal“* (Bm, Z. 65) über sie gesprochen wird. Das bedeutet für Bm, dass auf einer sachlich-neutralen Ebene gesprochen und die Probleme nicht auf die – für Bm eher unkontrollierbare tiefer gehende – emotionale Schiene abgeleitet. Der Lehrmeister in diesem Betrieb fördert eine Atmosphäre, in der der Auszubildende bereit ist, sich mit seiner Thematik auseinander zu setzen, ohne dass er die Kontrolle über seine Situation verliert. Bm lernt auf diese Weise, dass auch schwierige Situationen, in denen er an seine Grenzen gerät, zu bewältigen sind. Bm hat eine genaue Vorstellung darüber, was eine ‚normale‘ Besprechung von Problemen ist. Es bedeutet für ihn, dass keine Ratschläge erteilt werden, und der Lehrmeister in erster Linie zuhört. Wichtig bei einer ‚normalen‘ Unterhaltung ist, dass die Umgangsform und der Umgangston immer respektvoll bleiben.

Die Antwort auf die Frage, ob die Auszubildenden in ihrem Coach ein Vorbild sehen, war interessant, denn in jedem Interview fiel die Antwort relativ unterschiedlich aus. Durch diese Frage überlegten alle Interviewten, ob sie sich genauso wie ihr Coach verhalten würden. Sie konnten auf diese Weise vergleichen, was sie anders handhaben würden. Für Bm ist die Anerkennung und Durchsetzung seiner Autorität wichtig. Als Vergleich nimmt er seine Rolle beim Militär her, wo er der Ausbilder war und die ihm unterstellten Rekruten seine Befehle ausführen mussten. Auch Bm blieb in der Art und Weise, wie er mit den Soldaten umging *„sachlich“* (Bm, Z. 136). Das bedeutet für ihn, dass er nicht emotional wird, sondern es zu seiner Rolle gehört, bestimmte Dinge, von seinen ihm unterstellten Kameraden einzufordern. Für Bm ist der Lehrmeister hinsichtlich der Durchsetzung seiner Autorität ein Vorbild. In Bm, Z. 134 gibt er daher an, dass er seine Auszubildenden ähnlich anweisen würde, wie es sein Lehrmeister bei ihm macht. Sachlichkeit bedeutet auch, eine gewisse Distanziertheit zu den Dingen einnehmen zu können und sie gewissermassen aus einem dissoziierten Zustand heraus beurteilen und besprechen zu können.

An späterer Stelle im Interview verwundert es, dass Bm in der Anleitung von eigenen Lehrlingen doch *„nicht gross etwas von Herr X übernehmen“* (Bm, Z. 274) würde. Die Schwierigkeit für Bm besteht darin, dass er den Anleitungsstil von seinem Lehrmeister aufgrund von fehlenden sozialen Kompetenzen nicht einfach kopieren kann. Um sein Ziel mit den Auszubildenden zu erreichen, wendet Bm daher das Mittel der Druckausübung an.

Bm autorisiert seinen Lehrmeister, dass er ihn mit Dingen konfrontiert, die etwas mit seiner Ausbildung zu tun haben: *„Dann hat er einfach dort ein bisschen nachgebohrt, aber ich meine, das finde ich auch gut, das gehört auch dazu, er kann nicht nur loben und alles Schlechte vergessen“* (Bm, Z. 129). Es gehört zur Rolle des Lehrmeisters, den Leistungsstand des Auszubildenden zu prüfen, denn er trägt die Verantwortung dafür, dass der Auszubildende seine Lehre erfolgreich abschliessen kann. Deshalb akzeptiert Bm, wenn er auf schlechte oder gar ungenügende Leistungen angesprochen wird. Für Bm gehört das zu den Aufgaben eines Ausbilders und diese Aufgabe übernimmt sein Lehrmeister eindeutig. Dass der Lehrmeister auch die Funktion des Mahnenden einnimmt und Grenzen aufzeigt, ist für Bm sehr wichtig (vgl. Bm, Z. 254).

Der Lehrmeister von Bm beweist, dass es einerseits möglich ist, in einem passenden Moment mit dem Auszubildenden auf kollegialer Ebene ohne Hierarchien zu verkehren. Das ist notwendig, um Vertrauen aufzubauen. Andererseits nimmt er die Rolle des Vorgesetzten ein und zeigt Grenzen auf. Bm drückt dies folgendermassen aus: *„Der Rahmen muss schon gesetzt sein und ich finde, das hat Herr X gut gemacht und es ist eigentlich auch bei allen gut angekommen“* (Bm, Z. 260). Sein Verhalten trägt dem Lehrmeister Respekt ein und Respekt vor dem Lehrmeister zu haben, ist für alle interviewten Jugendlichen sehr wichtig.



### ***Selbstwahrnehmung und Kompetenzeinschätzung***

Bm ist in der Lage, mit kritischen Äusserungen in einer positiven Art und Weise umzugehen. Die Kritik muss jedoch nachvollziehbar sein. Für ihn gehören kritische Äusserungen zum Verlauf einer Lehre dazu, weil sie ihn in seiner Entwicklung voranbringen. Daher kann er Kritik in gewissem Masse auch schätzen.

Für Bm hängt seine Arbeitsleistung davon ab, wie es ihm privat geht. Je mehr Probleme er hat, desto schlechter wird seine Leistung. Wird die Belastung durch private Probleme zu gross, kann er seiner Arbeit überhaupt nicht mehr nachkommen (vgl. Bm, Z. 59). Die Möglichkeit zu haben, die eigenen privaten Probleme zu kommunizieren, ist für Bm extrem wichtig. Es gelingt ihm dadurch, inneren psychischen Stress abzubauen. Für Bm ist daher einerseits die soziale Unterstützung durch seine Freunde sehr wichtig. Diese haben ihn z.B. soweit ermutigt, die Maurerlehre zum zweiten Mal zu beginnen, nachdem er die erste abgebrochen hatte. Andererseits braucht er jedoch auch in der Berufswelt eine Ansprechperson, mit der Privatangelegenheiten besprochen werden können. Diese Person sieht Bm in seinem Lehrmeister. Es ist ihm gelungen, soviel Vertrauen zum Ausbilder aufzubauen, dass er sich ihm mitteilen kann und von sich aus auf diesen zugeht, wenn er das Bedürfnis zu reden hat.

Bm verfügt über die Selbstkompetenz sich selbst Hilfe zu holen, wenn er diese nach seiner Einschätzung braucht: „*Sonst sage ich es*“ (Bm, Z. 298). Er steht zu seinem Beruf als Maurer. Das erkennt er daran, dass er gerne mit den Händen arbeitet. Es ist für ihn motivierend, am Ende des Tages zu sehen, was er an einem Tag geleistet hat (Bm, Z. 146).

Ähnlich wie Fw beantwortet Bm die Frage, was für ihn der Reiz an neuen, ihm übertragenen Aufgaben darstellt: die Übernahme von Verantwortung an einer Aufgabe. Die Aufgabe muss vom Schwierigkeitsgrad her als herausfordernd erlebt werden, d.h. es sollte eine Aufgabe sein, bei der es etwas zu überlegen gilt und die keine reine Routine darstellt (vgl. Fallbeispiel von Bm, Z. 153). Diese Aufgabe enthält Teile, die dem Auszubildenden schon bekannt sind, aber auch Abschnitte, die für Bm neu sind. Das bedeutet, um Auszubildende zu motivieren, müssen Gelegenheiten zum selbstständigen Arbeiten geschaffen werden. Ausserdem ist die Übertragung von Eigenverantwortung für die Erledigung einer Aufgabe wichtig. Bm erklärt auch, wie die sonstige Arbeit abläuft (Bm, Z. 166). Wenn Bm keine eigenen Aufgaben erhält, assistiert er seinen Kollegen und muss selbst keine Denkarbeit leisten. Solche Arbeiten gehören für ihn allerdings genauso zum Alltag, wie Aufgaben mit einem gewissen Herausforderungsgrad.

Bm ist sich bewusst, dass ihm seine Vorgesetzten und Mitarbeitenden etwas zutrauen. Dies führt zu einem gesteigerten Selbstvertrauen (vgl. Bm, Z. 175). Dennoch schreibt er die Gründe, weshalb er verantwortungsvolle Aufgaben übertragen bekommt, nicht ausschliesslich Tatsache zu, dass er sich bereits im dritten Lehrjahr befindet, sondern seinem Alter. Im Interview wird deutlich, dass das Alter für Bm eine wichtige Rolle spielt (vgl. Bm, Z. 435). Durch sein Alter von 26 Jahren ist der Coachee speziell motiviert, die Lehre bis zum Ende durchzuhalten und auf keinen Fall abzubrechen. Er verfügt über mehr Lebenserfahrung als seine Lehrlingskollegen, die im Durchschnitt sieben oder acht Jahre jünger sind als er und weiss, dass er ohne eine Lehre bei jeder neuen Stelle „*einfach der Depp für alle*“ (Bm, Z. 421) ist. Um in der Gesellschaft eine anerkannte Stellung einnehmen zu können, ist als Voraussetzung eine abgeschlossene Berufsausbildung unabdingbar.

Das Alter enthält für Bm noch zwei weitere Aspekte: Für ihn ist erst mit den Jahren klar geworden, was er will. Darauf führt er auch seine Motivation zurück, die Lehre bis zum Schluss durchzuziehen. Ausserdem ist Bm der Meinung, dass einer Person mit zunehmendem Alter mehr Verantwortung übertragen werden kann (vgl. Bm, Z. 178). Einen weiteren Grund, weshalb er verantwortungsvolle Aufgaben übertragen bekommt, sieht Bm darin, dass er in der Zeit vor der Lehre drei Jahre bei seinem Vater im Betrieb gearbeitet hat und hierbei relativ selbstständig seine Aufgaben erledigt hat (vgl. Bm, Z. 318).

Seine Fertigkeit als Maurer schätzt Bm heute auf der 10er Skala mit einer sieben bis acht ein. Bm führt seine Entwicklung interessanterweise nicht auf das zurück, was er im Betrieb gelernt hat, sondern auf die Tatsache, dass er mit einem Alter von 26 im Durchschnitt etwa acht Jahre älter ist, als seine Lehrlingskollegen und ihn das Alter hat „reif“ werden lassen. Aus zwei Gründen sieht er sich in der Lage die Lehre durchzuziehen (vgl. Bm, Z. 417): Erstens realisierte Bm im Alter von 23 Jahren, dass sein „Wert“ auf dem Arbeitsmarkt ohne Ausbildung eher gering ist. Seiner Meinung nach erhalten Menschen ohne Berufsausbildung einen „*kleinen Lohn*“ (Bm, Z. 421) und sind „*der Depp für alle*“ (Bm, Z. 421). Zweitens erhielt Bm aus seiner Peergroup Unterstützung: „*Dann haben damals sechs Leute zu mir gesagt, ich soll doch auch mal wieder eine Lehre anfangen*“ (Bm, Z. 426).

Bm schätzt sich so ein, dass er eine relativ schnelle Auffassung im Verständnis für die ihm übertragenen Aufgaben hat und die Arbeit rasch und zuverlässig erledigt. Das sind u.a. zwei Fachqualifikationen, die im Beruf des Maurers als Fertigkeit erwünscht sind. Seine persönliche Begabung schätzt Bm selbst eindeutig im praktischen Bereich ein. Mit seinen Händen kann er etwas bewirken und das verschafft ihm Zufriedenheit und Motivation.

Für die Schule ist sein Interesse eher begrenzt. Trotzdem hat dieser Coachee keine gravierenden schulischen Probleme. Allerdings weiss Bm von sich, dass sein theoretisches Fachwissen besser sein könnte, als es in der Tat ist (Bm, Z. 370). Eine persönliche Schwäche von sich sieht Bm in seiner Arbeitseinstellung. Bm arbeitet nicht gerne. Er erlebt arbeiten als „*sinnlos*“ (Bm, Z. 328), weil er lieber sein Leben geniesst, „*anstatt hier im Dreck*

*herum zu rennen*“ (Bm, Z. 332). Er macht die Arbeit, weil sie getan werden muss, und nicht weil er das Arbeiten an sich schätzt. Nur äussere unbeeinflussbare Umstände, wie z.B. das Wetter, ein anderes Land usw. könnten bewirken, dass Bm gerne zur Arbeit gehen würde (vgl. Bm, Z. 341). Es liegt also nicht an der Arbeit an sich.

Auch wenn die meisten Mitschüler deutlich jünger als Bm sind, ist Schule für Bm unter einem anderen Aspekt wichtig. Denn neben dem Berufsalltag wird Schule als positive Abwechslung erlebt (Bm, Z. 396). Da Bm an seinem Arbeitsplatz wenig mit Gleichaltrigen oder anderen Lehrlingen zusammen arbeitet und häufig Arbeiten alleine verrichtet, ist der soziale Austausch rar. Daher ist die Schule für ihn wichtig, um andere Leute zu treffen, sich mit ihnen auszutauschen und die eigene Position innerhalb des Betriebs zu reflektieren, wenn er andere Fallbeispiele von seinen Kollegen hört, die eine ähnliche Stellung innehaben.

Die Fremdbeurteilung vom Coach in dem von ihm ausgefüllten Bogen im Qualifizierungsgespräch deckt sich mit der Eigenwahrnehmung (Bm, Z. 445). Das zeigt, dass Bm über eine realistische Einschätzung bezüglich seiner Fähigkeiten und seines Wissensstandes verfügt.

Bm scheint keine Angst vor der Abschlussprüfung zu haben: *„Ich lerne jetzt einfach mal alles was ich habe und dann sehe ich, ob es etwas gebracht hat oder nicht“* (Bm, Z. 384) und: *„Ich hoffe, ich habe einen Vierer, das hoffe ich sicher, alles was darüber ist, ist wunderbar, aber ich setze mich da eigentlich nicht unter Druck, früher habe ich mich selber immer unter Druck gesetzt und das und das und so eine Note muss ich haben und das mache ich nicht mehr, ich will einfach durchkommen und was für eine Note ist mir egal, Hauptsache ich bin durchgekommen“* (Bm, Z. 476). Bm zeigt wenig persönlichen Ehrgeiz, möglichst gut in der Abschlussprüfung zu sein. Dennoch fühlt er sich zum Zeitpunkt des Interviews, ein halbes Jahr vor der LAP, kompetent genug, um mit seinen bisher erworbenen Fertigkeiten die LAP zu bewältigen. Bm führt diese Einschätzung nicht nur auf sein persönliches Gefühl zurück, sondern auch auf die Rückmeldungen und Feedbacks betreffend seiner Leistungen durch den Lehrmeister.

Interessant ist auch, dass Bm bei der Prüfung das Versagen im theoretischen Teil der Prüfung extern attribuiert: *„Dann ist es halt einfach Pech gewesen“* (Bm, Z. 519). Wird allerdings der praktische Teil der Prüfung nicht bestanden, liegt das nach Meinung von Bm an mangelnden Fachkompetenzen und wird intern attribuiert.

Obwohl Bm kurz vor dem beruflichen Abschluss steht, macht er sich noch keine Gedanken, wie es beruflich mit ihm weiter gehen soll (vgl. Bm, Z. 546). Dies wird jedoch nicht als beunruhigend erlebt. Allerdings weiss er um seine Präferenzen: Er möchte nicht in einem Büro arbeiten.

Bm bedauert spürbar, dass der alte Lehrmeister geht. Interessant ist jedoch die Einstellung, die Bm gegenüber dem Neuen hat (vgl. Bm, Z. 530). Er akzeptiert die Notwendigkeit, dass der Alte geht und ein Neuer kommt. Dies zeigt, dass Bm sich auf Veränderungen einstellen und damit umgehen kann.

### **Beurteilung von Coaching**

In den ca. alle vier Monate stattfindenden Coaching-Gesprächen erhält Bm einerseits die Gelegenheit, sich zu seinem persönlichen Befinden zu äussern. Andererseits gibt ihm der Coach ein Feedback über seinen Leistungsstand. Sie sind das Zeitfenster, bei dem der Auszubildende weiss, dass diese Zeit ausschliesslich für ihn reserviert ist und er eigenen „Raum“ erhält.

Auch die Häufigkeit (ca. zwei Mal monatlich), mit der Bm von seinem Lehrmeister an seinem Arbeitsplatz aufgesucht wird, schätzt Bm als ausreichend ein (Bm, Z. 140), denn es braucht eine gewisse Zeitspanne, damit sich neuer Gesprächsstoff ansammeln kann.

Bm hält die Feedbacks des Lehrmeisters für sinnvoll: *„Ich denke schon, doch, weil dann weiss man wirklich, woran man ist und was man vielleicht verbessern könnte, und wo man so bleiben kann, wie man ist und ich denke schon, dass es viel bringt, wenn man das wirklich macht“* (Z. 458). Bm reagiert positiv auf das Feedback des Coach, was wiederum zeigt, dass Bm im Verlauf der Lehre gelernt hat, mit Kritiken umzugehen.

Das aktive Zuhören des Lehrmeisters in den Coaching-Gesprächen wird von diesem Auszubildenden bewusst erlebt und positiv bewertet. Bm kann dadurch Belastendes ‚abladen‘. Das Coaching-Gespräch verschafft Raum und die notwendige Zeit, um Probleme in Worte zu fassen und nur schon durch den Erzählvorgang zu ordnen und zu bearbeiten. Auch die Art und Weise, wie über Probleme gesprochen wird, kommt bei Bm gut an. Bm fühlt sich angesprochen, wenn er erzählen kann, ohne dass das, was er erzählt, bewertet wird oder dazu Ratschläge erteilt werden. Durch aktives Zuhören erfährt der Auszubildende eine Wertschätzung seiner Meinung und Sichtweise. Sie werden bei der Problemlösung in den Mittelpunkt gestellt, was für den Auszubildenden eine enorme Selbstbestätigung bedeutet.

Die sachliche Herangehensweise mit der ein Problem „normal“ besprochen wird, schätzt Bm sehr, da das Gespräch rational und nicht emotional verläuft. Der Coach schafft es, alle Aspekte, die zu einem Thema gehören, in einer rationalen Art darzustellen, so dass Bm sich öffnen kann und sich mit sich selbst auseinander setzt.

Das im Coaching angestrebte Ziel, dass der Coachee alleine eine Strategie für eine Problemlösung entwickeln lernt, wurde auch in diesem Betrieb umgesetzt und wird von Bm als hilfreich erlebt: *„Das was er gesagt hat, also er ist ja nicht gekommen und hat mir geholfen etwas zu machen, er hat mir einfach ein bisschen auf die Sprünge geholfen und einfach nur geredet und einfach durch seine Art, wie er wahrscheinlich mit den Leuten redet, ist dann einfach der Knoten irgendwann aufgegangen“* (Bm, Z. 208). Der Auszubildende macht die grund-

legende Erfahrung, dass er selbst über genügend Ressourcen verfügt, um ein Problem zu lösen und nicht in jeder Situation auf die Hilfe von aussen angewiesen ist.

Folgende Aspekte, die im Coaching-Ansatz enthalten sind, werden als positiv erlebt:

Eine empathische Grundhaltung durch den Coach. Der Auszubildende fühlt sich durch die Art und Weise wie die Kommunikation stattfindet, angesprochen: „*Ich denke, es ist schon fast nur das Reden, wie man mit den Leuten redet*“ (Bm, Z. 217).

Der Coach muss dem Auszubildenden spürbar Vertrauen entgegen bringen, so dass der Auszubildende selbst auf eine Lösung kommt und ihm der Coach keine präsentiert.

Der Umgangston muss respektvoll sein.

Das aktive Zuhören ist eine zentrale Erfahrung für den Auszubildenden: „*Beim Herr X ist es einfach, dass er zuerst zuhört und nachher fängt er ganz normal mit einem zum reden an, und dadurch kommt man eigentlich schon selbst drauf, wie man es am besten machen könnte und wie es geht, also ich denke es hängt schon viel vom miteinander kommunizieren ab*“ (Bm, Z. 220).

Aus dem Interview kristallisiert sich heraus, dass der Auszubildende, um sich optimal unterstützt zu fühlen, zwei Arten von Unterstützung braucht. Es geht einerseits um die Situation am Arbeitsplatz beim Erwerb der beruflichen Fertigkeit zum Maurer (Bm, Z. 291). Es sollten entsprechend Mitarbeitende vorhanden sein, die bei Unklarheiten in der Arbeitsverrichtung befragt werden können. Bm darf sich dabei mit einer Aufgabe nicht alleine gelassen fühlen. Andererseits geht es um die psychische Unterstützung, d.h. die Möglichkeit, sein inneres Seelenleben zu ordnen und mitzuteilen. Diese Unterstützung bildet gewissermassen die Voraussetzung, um sich überhaupt auf die Arbeit konzentrieren zu können.

Der Coach stellt für diesen Auszubildenden fast eine Vater-Figur dar, denn Bm vertraut sich ohne zu zögern seinem Lehrmeister in beruflichen, aber auch privaten Angelegenheiten an. Dieses Vertrauen geht soweit, dass Bm seine Schwächen ebenfalls offen darlegen kann, bzw. sich diese vom Coach aufzeigen lässt, um dann mögliche Wege für sich selbst zu suchen. Die Beziehung dieser beiden ist deutlich enger, als zwischen den anderen befragten Auszubildenden und ihren Ausbildern. Bei ihnen werden private Dinge weniger mit dem Lehrmeister besprochen.

### **Analyse des Interviews mit Cm**

#### **Abstract**

Die Qualität der Beziehung zwischen Cm und seinem Lehrmeister in diesem Betrieb hat sich von dem Zeitpunkt an erhöht, als der Auszubildende merkte, dass sein Coach echtes Interesse an seinem psychischen Wohlergehen zeigte. Cm fühlt sich verstanden und führt dies u.a. auf die Gespräche und die Feedbacks zurück. Zudem kann sich Cm dadurch realistisch in seinen Schwächen und Stärken einschätzen. Er zeigt sich insgesamt selbstbewusst. Für Cm ist sein persönliches Wohlbefinden eine wichtige Voraussetzung, um zu lernen, sich zu entwickeln und damit erfolgreich in der LAP zu sein. Persönliches Wohlbefinden entsteht, wenn einerseits die Beziehung zum Lehrmeister als positiv erlebt wird und andererseits ein positives Betriebsklima besteht. Dieses zu schaffen ist dem Lehrmeister von Cm gelungen. Die hohe Zufriedenheit von Cm mit seinem Betrieb zeigt sich daran, dass er ein Stellenangebot seiner Firma, nach seiner Lehrzeit, nicht ausschlagen würde.

Im Verlauf des Interviews weist Cm immer wieder darauf hin, wie wichtig ihm eine gute Beziehung zum Lehrmeister ist. Sie kann dadurch gefördert werden, wenn sich der Coach von einer kumpelhaften Seite zeigt und Spässe erlaubt sind. Das schafft Vertrauen. Trotzdem bleibt der respektvolle gegenseitige Umgang eine wichtige Basis. Die Wahrung der Autorität des Lehrmeisters ist für Cm sehr wichtig.

Das Vorgehen des Coach, ihn selbst auf die Problemlösung kommen zu lassen und ihm dabei zu vertrauen, wird von Cm als äusserst positiv und motivierend erlebt. Der Coach bleibt während der Lösungsfindung anwesend, so dass sich Cm nicht allein gelassen fühlt. Sein hohes Selbstvertrauen in der Sachkompetenz führt er darauf zurück, dass er zuverlässige eigene Problemlösestrategien entwickeln konnte. Cm erlebt sich als relativ selbstständig und kann für sein Handeln Verantwortung übernehmen.

#### **Reflexion des Interviewverlaufs**

Das Interview mit Cm ist insgesamt zufrieden stellend verlaufen. Es war spürbar, dass der Auszubildende gerne bei dem Interview mitgemacht und sich bemüht hat, auf alle Fragen zu antworten. In der Analyse ergaben sich jedoch zwei Problematiken:

Ein Gefühl, das bereits während des Interviews entstand, bestätigte sich in der offenen Kodierung: Cm blieb während des gesamten Interviews stark auf einer sachlich-rationalen Ebene. Das heisst, er hat seine Emotionen, persönlichen Hoffnungen und Erwartungen wenig transparent gemacht. Dadurch war es an etlichen Stellen schwierig herauszufinden, was genau die subjektive Meinung und Wahrnehmung von Cm ist.

Ein weiteres Problem bestand darin, dass Cm einige Fragen als Vorwurf auffasste und sich in der Folge rechtfertigte oder gar verteidigte. Ein Beispiel im Interview ist die Stelle, als Cm vom Reparaturauftrag des Baggers erzählt. Cm wurde von seinem Lehrmeister dafür kritisiert, weil er für die Reparatur zu viel Zeit benötigte (vgl.

Cm, Z. 206). Cm fiel daraufhin in eine Rechtfertigungsposition gegenüber der Interviewerin, die nicht beabsichtigt war.

### **Strukturelle Begebenheiten**

Cm absolviert gemeinsam mit sechs weiteren Lehrlingen innerhalb eines grösseren Betriebs eine vierjährige Berufslehre als Baumaschinenmechaniker. Er ist der einzige Auszubildende, der sich im vierten und letzten Lehrjahr befindet. Innerhalb des Betriebs gibt es vier verschiedene Werkstätten, die für die Reparatur von unterschiedlichen Typen von Baumaschinen ausgerüstet und zuständig sind. Im Ausbildungskonzept des Betriebs ist vorgesehen, dass alle Lehrlinge auf die Werkstätten verteilt sind und für drei Monate in einer Werkstatt bleiben, mit dem Ziel, alle für die jeweilige Werkstatt spezifischen Reparaturen zu erlernen. Nach dieser Zeit rotieren sie in eine andere Werkstatt.

Wie schon in dem Bauunternehmen von Bm, gibt es in dem Unternehmen von Cm eine Person, den Lehrmeister, der für die Ausbildung aller Lehrlinge zum Baumaschinenmechaniker verantwortlich ist. Dieser hat den Coaching-Lehrgang besucht und die Auszubildenden gecoacht. Neben der Ausbildung der Lehrlinge hat der Lehrmeister gleichzeitig die Verantwortung für alle vier Werkstätten und die Koordination der anfallenden Reparaturaufträge. Er arbeitet daher nicht direkt mit den Lehrlingen zusammen, sondern ist die Ansprechperson für alle Mitarbeitenden, wenn es um spezielle Probleme geht.

Der unmittelbare Vorgesetzte ist der jeweilige Werkstattmeister. Er ist jedoch nur so lange für einen Lehrling verantwortlich, wie dieser in seiner Werkstatt ist. Wenn der Lehrling in eine andere Werkstatt wechselt, gibt er dem Lehrmeister ein Feedback über die Entwicklung und den Leistungsstand des Lehrlings. Auf dieser Grundlage führt der Lehrmeister ca. alle 3 Monate ein Coaching-Gespräch mit Cm durch.

Cm schätzt sich selbst eher als praktisch begabt ein. Während der Lehre geriet er in eine schulische Krise, weil er ungenügende Leistungen erbrachte und damit der Abschluss der Lehre gefährdet wurde. Als Massnahme setzte sich der Coach gezielt einmal pro Woche mit dem Auszubildenden zusammen, um die schulischen Themen und Hausarbeiten durchzugehen. Weil dies auch für den Lehrmeister eine neue Herausforderung darstellte, gab er beim Coaching-Lehrgang speziell diesen Lehrling an, den er fördern wollte, damit der Lehrling seine Ausbildung fortsetzen konnte. Nach der Wahrnehmung des Auszubildenden erwiesen sich diese Sitzungen als äusserst hilfreich, denn ihm gelang es, sich in einzelnen Fächern zu verbessern und insgesamt konstantere Leistungen zu erbringen. Aus diesem Grund konnte Cm seine Lehre fortsetzen.

### **Beziehung zum Lehrmeister**

Die Beziehung zwischen Cm und dem Lehrmeister kann seit Beginn der Lehre als gut bezeichnet werden. Cm ist der einzige Auszubildende von allen interviewten Jugendlichen, der sich mit seinem Lehrmeister und Coach duzt. Allerdings hat sich die Qualität der Beziehung seit dem Besuch des Coaching-Lehrgangs durch den Lehrmeister gesteigert, denn Cm nimmt eine Veränderung im Verhalten seines Ausbilders wahr, die er positiv bewertet: *„Ich finde es eine gute Sache, was ihr da mit unseren Lehrmeistern macht, weil ich denke, es ist wichtig, dass überall das Zwischenmenschliche besser wird“* (Cm, Z. 431).

Cm ist spürbar motiviert, in diesem Betrieb zu arbeiten. Er selbst führt seine Motivation auf die Art und Weise zurück, wie der Lehrmeister mit ihm umgeht, insbesondere, seit dieser den Coaching-Lehrgang besucht hat: *„Er interessiert sich für die Lehrlinge und er will ihnen etwas beibringen“* (Cm, Z. 99). Der Lehrmeister engagiert sich, den Auszubildenden zu unterstützen, was Cm auch bemerkt: *„Für mich ist es eine gute Unterstützung und eine gute Hilfe, aber er macht nicht gerade den Eindruck, als würde es ihn nerven“* (Cm, Z. 147). Es ist also wichtig, dass auch der Lehrmeister motiviert ist, denn das überträgt sich auf den Auszubildenden.

Cm kann den Einsatz seines aktuellen Ausbilders u.a. deswegen so wertschätzen, weil er auf die Erfahrung mit dem vorhergehenden Lehrmeister zurückgreifen kann. Dort war deutlich zu spüren, dass die Leistung, *„die Sachen“* (Cm, Z. 98), im Vordergrund stand und weniger das persönliche Befinden einer Person.

In der Kommunikation mit dem Lehrmeister unterscheidet Cm zwischen Gesprächen, bei denen es um die reine Unterrichtung von beruflichem Fachwissen geht und Gesprächen, bei denen es um das *„Zwischenmenschliche“* (Cm, Z. 157) geht. Mit der Art und Weise, wie der Lehrmeister fachliches Wissen vermittelt, war Cm bereits vor dem Besuch des Coaching Lehrgangs sehr zufrieden. In diesen Gesprächen nimmt Cm auch keine Veränderung wahr. Dagegen hat sich für Cm das Verständnis des Lehrmeisters auf der empathischen Ebene für die Situation der Auszubildenden gesteigert: *„Ich würde sagen, dass sich eher etwas im Zwischenmenschlichen verändert hat, im Verständnis für uns selbst, das ist besser geworden“* (Cm, Z. 153). In einer weiteren Aussage bekräftigt Cm seine Aussage noch einmal: *„Das Zwischenmenschliche hat sich verbessert, ich finde es besser als vorher, dass ich egal mit was zu ihm gehen kann, das Vertrauen hat sich sozusagen verändert“* (Cm, Z. 157). Das Gefühl in seiner Person vom Lehrmeister verstanden zu werden, hat sich im Vergleich zu vorher erhöht. Er schafft es, sich glaubhaft und transparent in die Lage des Auszubildenden zu versetzen und Cm das Gefühl zu vermitteln, ihn zu verstehen. Das ist für Cm das *„Zwischenmenschliche“*. Dieses Gefühl ist für Cm eine positive Erfahrung und Bestärkung und bewirkt, dass er bereit ist, mehr von sich zu erzählen. Ausserdem stellt die Erfahrung, von seinem Gegenüber – noch dazu von einem Vorgesetzten – nachvollzogen zu werden, eine wichtige

Bestätigung für die Eigenwahrnehmung dar. Mit diesem Gefühl, das bei Cm entsteht, erhöht sich auch das Vertrauen in seinen Lehrmeister, weil er weiss, dass sich der Lehrmeister bemüht, ihn zu verstehen.

Zwischen Cm und seinem Coach gibt es „*private Gespräche oder die wegen der Arbeit*“ (Cm, Z. 27). Private Angelegenheiten werden mit dem Coach eher weniger besprochen. Cm verfügt über ein ausreichend grosses soziales Netzwerk, mit dem er Privates besprechen kann. Cm differenziert allerdings: „*Wenn ich irgendein privates Problem habe und die Arbeit darunter leidet, dann sage ich es ihm natürlich*“ (Cm, Z. 34). Erst wenn ihn private Probleme so schwer beschäftigen, dass dadurch seine Arbeitsfähigkeit beeinträchtigt wird, werden sie dem Coach erzählt. Die Leistungsfähigkeit im Betrieb hängt also eindeutig vom psychischen Befinden ab (Ähnlich dazu äussern sich Bm und Fw). Cm betont nachdrücklich, dass der Fall, ein privates Problem mit dem Lehrmeister zu besprechen, während der gesamten Lehre ein einziges Mal eingetreten ist.

Cm geht sowohl in sämtlichen schulischen Belangen, als auch bei allgemeinen Fragen ohne zu zögern auf seinen Lehrmeister zu. Spezielle fachliche Fragen, bspw. zu einer Maschine, werden mit demjenigen Mitarbeitenden besprochen, der sich seiner Meinung nach am besten mit dem Gerät auskennt, wie z.B. der jeweilige Werkstattmeister, unter dem Cm gerade arbeitet.

Ein Hauptthema in diesem Interview ist der Respekt. Für Cm ist es nicht nur selbstverständlich mit seinem Vorgesetzten respektvoll umzugehen, sondern er erwartet auch seinerseits, von diesem respektvoll behandelt zu werden. Diese Erfahrung des gegenseitigen Respekts ist eine wichtige Basis für die Beziehung zwischen Lehrmeister und Auszubildendem: „*Sie müssen keine Angst haben und das Vertrauen ist mir auch sehr wichtig, aber der Respekt muss da sein*“ (Cm, Z. 166). Cm macht deutlich, dass auf keinen Fall das Gefühl aufkommen darf, Angst vor dem Lehrmeister haben zu müssen. Nach Meinung von Cm sinkt der Respekt, wenn sich der Lehrmeister sehr früh mit seinen Auszubildenden auf eine kumpelhafte Ebene begibt und das ‚Du‘ anbietet (Cm, Z. 180). Zum gegenseitigen Respekt gehört auch, dass das Hierarchiegefälle zwischen Lehrmeister und Auszubildendem von einem Lehrling akzeptiert wird.

Der Lehrmeister nimmt – situationsbedingt – unterschiedliche „Rollen“ ein. So ist er z.B. in der Kaffeepause der Kumpel, mit dem gescherzt werden kann (vgl. Cm, Z. 87). Auf diese Weise merkt Cm, dass der Lehrmeister Interesse an seiner Person, an einer guten Beziehung zu ihm und ihm gegenüber eine positive Einstellung hat. Mit dieser Voraussetzung ist es Cm möglich, sich auch für Kritik zu öffnen. Er weiss von seinem Lehrmeister, dass kritische Äusserungen an ihm nicht einen Angriff auf seine Person darstellen oder dazu gedacht sind, ihn persönlich zu verletzen oder abzuwerten. Der Lehrmeister vermittelt dem Auszubildenden erfolgreich, „*dass die Kritik an sich nicht böse gemeint ist, sondern dass sie eine Hilfe ist*“ (Cm, Z. 173). Sie ist wichtig für ihn, weil sie ihn in seiner Entwicklung voran bringt und zu einem Lernprozess dazu gehört. Die Basis zu solch einer positiven Sichtweise von kritischen Äusserungen bildet einmal mehr das Vertrauen in den Lehrmeister. Nach seiner Einschätzung hat sich Cm im Umgang mit Kritik während den Lehrjahren verändert. Cm bringt seine Einstellung zu Kritik mit folgender Aussage auf den Punkt: „*Ich denke, ich habe gelernt abzuschätzen, mit welcher Kritik ich überhaupt umgehen muss und welche Kritik mir egal sein kann, und seitdem ich das beurteilen kann, kann ich eigentlich auch gut mit Kritik umgehen, weil ich auch weiss, dass sie nicht böse gemeint ist, sondern sie zu meinem Guten ist*“ (Cm, Z. 392).

An einer Beispielsituation, in der Cm von seinem Lehrmeister kritisiert wird, ist noch einmal deutlich zu sehen, wie gut das Verhältnis zwischen Lehrmeister und Cm ist. Als der Lehrmeister in der Rolle des Vorgesetzten Kritik darin äussert, weil Cm zu viel Zeit für eine Reparatur benötigt, funktioniert dies über nonverbale als auch verbale Kommunikation: „*Er hat halt einfach gemeint, ich müsse mich beeilen und dann habe ich einfach geschmunzelt und dann hat er gemeint ‘ja, es sollte schon bald fertig werden’*“ (Cm, Z. 365). Der Chef übt Druck auf Cm aus, dass dieser die Reparatur so schnell wie möglich erledigt. Cm geht mit dem Druck in einer positiven Art und Weise um. Er ist bereit, freiwillig Überstunden zu leisten und die maximale Leistung zu erbringen, die er vermag.

Auch die Bewertung des Lehrmeisters auf der Skala von eins bis zehn fällt sehr gut aus (Cm, Z. 113). Cm begründet dies damit, dass er keinen Lehrmeister sonst kennt, der sich für einen Lehrling die Zeit nimmt, um mit ihm den Schulstoff durchzugehen, und das wird sehr geschätzt.

Cm weiss von seinem Lehrmeister, dass dieser ein gutes Fachwissen hat und er dadurch verlässliche Antworten auf berufliche Fragen erhält, die ihm weiterhelfen: „*dann weiss ich, ich kann Herr H fragen und er kann mir auch eine klare Antwort geben*“ (Cm, Z. 56). Diese Tatsache ist ein weiterer Grund dafür, warum sich Cm bei fachlichen Fragen an ihn wendet. Er weiss, dass er eine zufrieden stellende und kompetente Antwort erhält.

### ***Selbstwahrnehmung und Kompetenzeinschätzung***

Cm wurde aufgrund seiner mangelnden schulischen Leistungen vom Lehrmeister als Coachee ausgewählt, weil er an ihm lernen wollte, ihn so zu fördern, dass er in der Lehre bleiben und sie zu Ende führen kann. Dieses Ziel wurde erreicht. Cm konnte sich in seinen schulischen Leistungen verbessern und erbringt heute konstantere Leistungen. Cm selbst führt diese Tatsache auf die regelmässigen Nachhilfestunden mit dem Coach zurück, die er als äusserst hilfreich empfindet. Cm ist sich bewusst, dass diese Art von Unterstützung durch den Lehrmeister keineswegs selbstverständlich ist. Durch den Vergleich mit anderen Lehrlingen aus seiner Klasse weiss er, dass diese Art von Unterstützung etwas besonderes ist: „*Weil ich ja schulisch ein paar Probleme habe, und jetzt kann*

ich jeden Freitag Morgen mit ihm zusammen für die Schule lernen und das kann, glaube ich, sonst bei mir in der Klasse mit dem Werkstattchef niemand" (Cm, Z. 123). Wichtig bleibt dabei jedoch die Tatsache, dass der Lehrmeister selbst auch motiviert ist, ihm diese Nachhilfestunden zu geben (Cm Z. 147). Cm kann die Nachhilfestunden auch kritisch reflektieren: „Vorher, würde ich sagen, war ich ein bisschen kritisch dran" (Cm, Z. 306).

Cm ist deutlich motiviert, seiner Arbeit nachzugehen und er weiss, was ihn an seiner Arbeit motiviert. Am Ende eines Arbeitstages auf das eigene Arbeitsergebnis blicken zu können, erlebt Cm als sehr positiv. Das ist für ihn ein Grund, warum er für sich den richtigen Beruf gewählt hat. Ähnlich dazu äussert sich auch Bm. Ein weiterer Grund, mit dem er seine Motivation erklärt, ist die Freude, mit der er die tägliche Arbeit verrichtet. Diese positive Grundeinstellung zur täglichen Arbeit und damit zu seinem Beruf ist für Cm grundlegend. Wie motiviert Cm bei seiner Arbeit ist, lässt sich auch daran erkennen, welche Einstellung Cm zu Überstunden hat: „Ich habe kein Problem damit, ein bisschen länger zu arbeiten" (Cm, Z. 374). In diesem Betrieb gilt für alle Mitarbeitende gleichermassen das Prinzip der gleitenden Arbeitszeit. Aus Kostengründen müssen Reparaturen an Baumaschinen in kürzest möglicher Zeit durchgeführt werden. Wenn es gleichzeitig viele Reparaturaufträge zu bearbeiten gibt, bedeutet das für alle Mitarbeiter Überstunden zu machen, die sie jedoch in Form von freien Tagen wieder kompensieren können. Mit dieser Regelung kann sich Cm gut identifizieren.

Ein wichtiger Punkt, der für Cm zu seinem Ausbildungsziel gehört, ist die Selbständigkeit in Bezug darauf, Reparaturen eigenständig durchzuführen - ohne andere Mitarbeiter fragen zu müssen oder auf deren Hilfe angewiesen zu sein. Zur Qualifikation in seinem Beruf gehört es, diese Selbständigkeit während der Lehrzeit zu erwerben. Der Schlüssel liegt darin, sich eine Problemlösestrategie anzueignen, wie bei einer Unklarheit bezüglich einer Reparatur vorzugehen ist. Das beinhaltet zu wissen, in welchen Büchern eine mögliche Lösung zu finden ist, denn „ich muss ja schlussendlich selbst wissen, wo ich was nachschauen kann, wenn ich auch später einmal ein Problem habe" (Cm, Z. 67). Anhand dieser Aussage lässt sich auch erkennen, wie Cm bemüht ist, für sein Handeln und Tun Verantwortung zu übernehmen. Er will lernen unabhängig zu werden und eigenständig die ihm aufgetragenen Arbeiten zu erledigen.

Bezüglich seiner eigenen Fähigkeiten äussert sich Cm zufrieden. Seiner Meinung nach reicht sein Knowhow, das er heute, ein halbes Jahr vor der eigentlichen Lehrabschlussprüfung (LAP) hat aus, um diese zu bestehen: „Dann würde ich mir heute eine 7 geben...ich würde sagen, um die LAP zu bestehen, da reicht auch eine 7" (Cm, Z. 400). Ausserdem glaubt Cm, dass er seine Fähigkeiten gut für die Arbeit im Betrieb umsetzen kann und er für den Betrieb ein guter Mitarbeiter ist: „Ich glaube, ich bin nicht schlecht" (Cm, Z. 411). Die Einschätzung von sich selbst bezüglich seiner Stärken „Wenn ich will, dann kann ich es" (Cm, Z. 354) ist sehr interessant, denn es ist eine Schlüsselstelle, in der Cm zeigt, wie er über sich denkt und wie viel er sich selbst zutraut. Für ihn liegt es vor allem an der Willenstärke, um eine Leistung zu erbringen oder etwas zu erlernen.

Cm hat den eigenen Anspruch, die ihm aufgetragene Arbeit zuverlässig und gut zu machen. Bei der Erledigung von Arbeiten ist er eine Person, die viel Sicherheit und Bestätigung braucht, ob die Arbeit auch richtig von ihm ausgeführt wird: „Ich bin eher einer, der zweimal etwas fragen geht, damit nichts in die Hose geht" (Cm, Z. 341). Doch der eigene Anspruch, seine Arbeit gut auszuführen kostet ihn Zeit, denn er braucht im Vergleich zu seinen Kollegen mehr Zeit. Diesen Punkt betrachtet Cm an sich als seine Schwachstelle. Dabei ist zwischen Routinearbeiten oder Arbeiten, die er mindestens schon einmal gemacht hat und denjenigen, die neu für ihn sind, zu unterscheiden: „Wenn ich eine Arbeit bekomme, die ich schon einmal gemacht habe, dann kann ich über längere Zeit selbständig arbeiten und ich muss nicht ständig fragen gehen" (Cm, Z. 344). Je grösser die Routine bei der Ausführung von Reparaturen ist, desto selbständiger kann Cm arbeiten und desto mehr traut er sich zu.

Dass Cm heute über eine gute Selbstkompetenz verfügt, lässt sich auch daran erkennen, dass er kritische Äusserungen seines Lehrmeisters bewältigen kann und sie nicht als ‚Bedrohung‘ erlebt. Ein Grund für diesen positiven Umgang liegt sicher in der guten Beziehung zu seinem Lehrmeister. Darüber hinaus hat Cm jedoch gelernt, wie er allgemein mit kritischen Äusserungen umgehen kann.

Bezüglich seiner Schwächen und Stärken kann sich Cm realistisch einschätzen. Er verfügt über ein gutes Selbstvertrauen. Neue Aufgaben werden gerne übernommen und selbstbewusst angegangen. Wenn Cm ein Problem zu bewältigen hat, versucht er es nach Möglichkeit alleine zu lösen. Auch hierin zeigt sich sein Wille nach dem Erwerb von Eigenständigkeit: Er geht Problemen nicht aus dem Weg, sondern versucht diese aktiv zu lösen. Dazu hilft ihm eine genaue Vorstellung davon, wie er vorgehen muss, wenn er beispielsweise einen Auftrag zur Reparatur bekommt (vgl. Cm, Z. 358). Erst wenn er alleine nicht weiter kommt, sucht er diejenigen Mitarbeiter um Hilfe auf, die er so einschätzt, dass sie ihm weiterhelfen können und geht auf sie zu, um sich Hilfe zu holen (vgl. Cm, Z. 243). Cm hat keine Hemmungen, Fragen zu stellen, denn für ihn gilt das Motto: „Wer fragt ist ein Narr für einen Moment, wer nicht fragt ist ein Narr für immer" (Cm, Z. 238).

Als der Lehrmeister ihm die Bitte abschlägt, ihm neue Schraubenzieher zu geben (Cm, Z. 277), weiss sich Cm trotzdem zu helfen und an das zu kommen, was er braucht. An diesem Beispiel ist gut zu sehen, welche Strategien sich Cm angeeignet hat.

Aufgrund einer gesundheitsbedingten Abwesenheit des Lehrmeisters, wurden die Coaching-Gespräche während zwei Monaten unterbrochen. Cm konnte diese Zeit als Test nutzen, um zu sehen, inwieweit er sich ohne Lehrmeister zurecht findet. Während dieser Zeit war Cm gefordert, seine Abschlussarbeit in der Schule zu schreiben. Wie sich im Gespräch herausstellte war Cm sehr gut in der Lage mit den äusseren Umständen umzugehen und

sich selbst alternative Hilfe zu suchen: „*Da bin ich gar nicht auf ihn zugegangen, weil da habe ich in der Schule genügend Hilfe vom Lehrer, und ich schreibe ja über die Polizei und da habe ich für Information genügend Beziehungen*“ (Cm, Z. 322). Cm hat gelernt, sich die Ressourcen zu verschaffen, die er braucht. Sein Vorgehen verweist auf ein gutes Selbstmanagement. Er hat ohne die Hilfe des Lehrmeisters eine Strategie entworfen und eine Vorstellung, wie er vorgeht, um diese Aufgabe zu bewältigen: „*Ich habe schon angefangen, ich habe das Inhaltsverzeichnis, ich habe den Arbeitsplan, den Zeitplan, das Mindmap*“ (Cm, Z. 319).

Cm schätzt seine berufliche Zukunft positiv und ebenso realistisch ein. Er hat sich selbst zum grossen Ziel gesetzt, eines Tages zur Polizei zu gehen. Cm weiss, an welchen Fähigkeiten er bis dahin noch arbeiten muss und setzt sich aktiv damit auseinander. Er weiss von sich, dass er eine Arbeit als motivierend erfährt, wenn sie abwechslungsreich und spannend ist, und er gleichzeitig auch noch Leute kennenlernt (Cm, Z. 331).

Die Aussage von Cm „*ich meine, alles kann man sowieso nicht wissen*“ (Cm, Z. 426) zeigt, dass Cm sich selbst nicht zu stark unter Leistungsdruck setzt. Für ihn ist es normal, während der Ausbildung nicht ein vollständiges Wissen zu erwerben, sondern kleinere Lücken zu haben, die sich auch in einer LAP zeigen können. Das ist eine realistische und gesunde Lebenseinstellung, die den Vorteil hat, vor sich selbst nicht Perfektionist sein zu müssen, sondern sich Fehler zuzugestehen, mit der Begründung, dass niemand allwissend sein kann. Diese Aussage deckt sich mit der Aussage zum Umgang mit Kritik. Das Wissen über sich, nicht perfekt zu sein, ist eine gute Einstellung für die Bewältigung des Alltags, denn dadurch werden Fehler als weniger schlimm gewichtet, weil sie praktisch dazu gehören.

### **Beurteilung von Coaching**

Coaching besteht u.a. darin, dem Coachee keine Antworten und Lösungen auf seine Fragen direkt zu geben, sondern ihn auf seinem individuellen Weg, seine eigenen Problemlösestrategien ausbilden zu lassen, ihn dabei zu begleiten und zu bestärken. Nach diesem Prinzip geht der Lehrmeister aus diesem Betrieb vor, sowohl während der Coaching-Gesprächen als auch in den Nachhilfestunden. Cm weiss, dass ihm auf seine Fragen keine konkreten Lösungen präsentiert werden, sondern er durch Rückfragen seines Lehrmeisters auf einen Weg gebracht wird, selbst eine Lösung zu finden. Cm schätzt dieses Vorgehen sehr positiv ein. Er ist sichtlich zufrieden mit dieser Art der Hilfestellung und ihm ist bewusst, dass er auf diese Weise lernt, selbständig nach Antworten auf seine Fragen zu suchen (Cm, Z. 67), es ist sogar eine Methode, die ihm entgegen kommt: „*Ich würde sagen, ich lerne durch diese Art und Weise das selbstständige Arbeiten, das kann er einem auch gut beibringen*“ (Cm, Z. 71), „*dann zeigt er mir einen Weg, wie ich es selbst lösen könnte*“ (Cm, Z. 106). Während Cm das Problem allein zu lösen versucht, bleibt der Lehrmeister anwesend und wartet ab. Erst wenn der Auszubildende nicht weiter kommt, wird ihm mit einem weiteren Schritt geholfen. Der Auszubildende in diesem Betrieb weiss, dass jemand für ihn da ist und er jemanden hat, den er ansprechen kann. Er kann diese Möglichkeit umsetzen. Damit verbunden ist sicherlich der Aspekt des eigenständigen Lernens, das den Auszubildenden in diesem Betrieb speziell motiviert. Der Auszubildende übernimmt gerne die Verantwortung für das eigene Lernen und setzt sich selbst Ziele, die er erfolgreich umsetzen kann.

Wichtig sind in diesem Betrieb in regelmässigen Zeitabständen die Qualifizierungsgespräche. In diesen Gesprächen erhält Cm ein Feedback zu seiner Leistung, die er in einer Werkstatt erbracht hat, bevor er in eine andere Werkstatt wechselt (Cm Z. 349). Ausserdem werden in diesen Gesprächen die Ziele, die er in der nächsten Werkstatt erreichen will, festgelegt.

Im Verlauf des Interviews weist Cm auf einen anderen Aspekt hin, der für seine Entwicklung wichtig ist. Ausser den Coaching-Gesprächen braucht es für ihn ein positives Lernklima, das über die Beziehung zu seinem Coach hinausgeht und allgemein im gesamten Unternehmen herrschen sollte. Erst wenn das Lernklima angstfrei ist und in respektvollem Umgangston miteinander gesprochen wird, entsteht ein Umfeld, indem es Cm möglich ist, seine (beruflichen) Fähigkeiten voll zu entfalten. Denn „*wie will man etwas lernen, wenn man die ganze Zeit angeschnauzt wird?*“ (Cm, Z. 433) und das ist eine berechtigte Frage.

### **Analyse des Interviews mit Dm und Em**

#### **Abstract**

Auffallend für diese beiden Jugendlichen ist eine allgemein passive Einstellung zu ihrem Leben, die sich während des gesamten Interviews bemerkbar macht. Das Verhältnis dieser beiden Auszubildenden zu ihrem Coach unterscheidet sich stark von den anderen interviewten Auszubildenden. Trotz aller Bemühungen seitens des Coach, eine gute und tragfähige Beziehung zu seinen beiden Coachees aufzubauen, ist das nur halbwegs gelungen. Zwar äussern sich die Auszubildenden zufrieden bezüglich der Beziehung zu ihrem Coach, und sie machen auch keine konkreten Verbesserungsvorschläge, was der Coach ihrer Meinung nach ändern könnte, aber sie nutzen die Beziehung zu ihrem Coach nicht als Ressource zur Unterstützung. Es bestehen Barrieren, die die Jugendlichen daran hindern, die Chancen zu einem Gespräch zu nutzen. Diese Barrieren sind ihnen jedoch keineswegs bewusst. Ein Grund könnte sein, dass es beiden Auszubildenden sehr wichtig ist, nicht aufzufallen und ‚keine Probleme zu machen‘. So weisen sie beispielsweise mehrmals darauf hin, keine Probleme, und damit keinen Grund zu haben, um zum Coach zu gehen. Eine weitere Erklärung könnte darin liegen, dass beide relativ

wenig Zeit mit ihrem Coach verbrachten, als dass sich daraus eine tragfähige Beziehung hätte entwickeln können.

Hingegen zeigt der Coach – im Gegensatz zu den anderen Coaches – sehr viel Initiative. Diese geht soweit, dass der Coach bei den Auszubildenden daheim anruft, um sich nach ihrem Befinden zu erkundigen oder um sie an Termine zu erinnern. Die Auszubildenden spüren einmal mehr das echte Interesse des Coach an ihrem Wohlergehen und schätzen dieses Vorgehen. Es wird nicht als Kontrolle empfunden. Auch diese beiden weisen auf die wichtige Erfahrung hin, mit dem Coach u.a. auf einer kumpelhaften Ebene verkehren zu können, wobei der Respekt vor dem Coach jederzeit gewahrt bleiben muss.

Diese beiden sind die einzigen Auszubildenden, bei denen einige Kontrollinstrumente eingesetzt werden. Neben den Wochen- bzw. Monatsrapports, die sie selbst führen, müssen sie zusätzlich monatliche Postkarten an den Coach verschicken, in denen sie Auskunft über ihr persönliches Befinden erteilen. Wie dieses Vorgehen erlebt wird, konnte nicht herausgefunden werden. Tatsache ist, dass der Kontakt zum Lehrmeister mit zweimal pro Schuljahr eher rar ist und sie durch die Postkarten zumindest daran erinnert werden, dass es eine Person gibt, an die sie sich bei Problemen wenden können. Aber durch diese Vorgaben kann nicht mehr die Rede davon sein, dass die Auszubildenden ‚freiwillig‘ den Kontakt zum Coach aufzunehmen.

### ***Reflexion des Interviewverlaufs***

Der Ablauf von diesem Interview war eher stockend und schwierig zu gestalten, darum ist eine Reflexion an dieser Stelle sehr wichtig. Dm und Em sind die beiden einzigen interviewten Jugendlichen, die eine andere Muttersprache als Deutsch haben. Die Muttersprache von Dm ist Türkisch. Er lebt seit ca. zehn Jahren in der Schweiz. Em, der erst seit fünf Jahren in der Schweiz lebt, spricht als Muttersprache Polnisch. Beide Auszubildenden sprachen zum Zeitpunkt des Interviews relativ stark gebrochenes Deutsch. Auf den Wunsch der Jugendlichen hin, wurde das Interview, im Gegensatz zu den anderen 4 Interviews, auf Hochdeutsch geführt. Da Hochdeutsch die Muttersprache der Interviewerin ist, konnte sie sich optimal auf das Stellen von einfachen, klar verständlichen Fragen konzentrieren, was in diesem Interview gut gelungen ist.

Obwohl nach dem Eindruck der Interviewerin beide Auszubildenden die meisten Fragen verstehen konnten, wurden Sprachbarrieren in den Antworten deutlich. Allgemein fielen die gegebenen Antworten knapp aus und der benutzte Sprachwortschatz war eher gering. In den Zeilen 37 und 485 finden sich Beispiele dafür, wo Fragen falsch verstanden wurden: Es wurde nicht gefragt, wie der Auszubildende das Gespräch fand, sondern wie der Ablauf eines Gesprächs war. Daher ist zu vermuten, dass er mit „es“ (Z. 40), ausdrückt, wie er das Gespräch an sich erlebt hat. Im anderen Beispiel beantwortet er nicht die Frage, inwiefern er sich verändert hat, sondern was sich an seinen Lebensumständen verändert hat.

Die knappen Antworten liessen bei der Interviewerin während des Interviews die Befürchtung entstehen, keine ausreichend differenzierten Antworten für eine Datenanalyse zu erhalten. Daher tappte die Interviewerin im Laufe des Interviews in die Falle, vermehrt geschlossene Fragen zu stellen, und darin den Inhalt der erwünschten Antworten abzubilden. Z.B. „Ist es dir wichtig, dass sie vor dir Respekt haben?“ (Dm/Em, Z. 241); „Ist das motivierend für dich?“ (Dm/Em, Z. 247); „Ist das auch eine Stärke von dir, dass du alleine arbeiten kannst?“ (Dm/Em, Z. 391). Das Ergebnis ist, dass sie selbst die Antworten gab, anstatt offen zu fragen und sich die Antworten geben zu lassen. Ausserdem führten die knappen Antworten der beiden Jugendlichen immer wieder zu Gesprächslücken. Um dem Schweigen auszuweichen, stellte die Interviewerin zum Teil Fragen, die nicht im Leitfaden aufgeführt waren und – wie sich in der Auswertung herausstellte – zum grossen Teil sinnlos waren. Im Nachhinein wäre es interessanter gewesen, einmal das Schweigen auszuhalten und abzuwarten, was für weitere Aussagen gemacht werden.

Dazu kam noch ein anderes Problem. Während des gesamten Interviews zeigten sich zwar beide Jugendlichen spürbar interessiert und motiviert, die ihnen gestellten Fragen zu beantworten. Dennoch wirkte dieses Bemühen schnell befremdend, denn bei der Interviewerin entstand mit der Zeit der Eindruck, als bemühten sich die Jugendlichen nur ihretwegen, auf die Fragen zu antworten und versuchten daher nur solche Antworten zu geben, die die Interviewerin nach Einschätzung der Jugendlichen hören wollte. Sie versuchten die Antwort ‚zu erraten‘. Dieses Phänomen – in der Sozialpsychologie als ‚Versuchsleitereffekt‘ bezeichnet – tritt in diesem Interview stark hervor. Ein Beispiel hierfür findet sich in Zeile 138 (Dm/Em). Beiden Jugendlichen ist klar, dass die Interviewerin wünscht, dass sie in ihren Lehrmeister Vertrauen haben. Sie beantworten die Frage mit ja. Später im Interview kommt heraus, dass sie noch nie von der Möglichkeit aktiv Gebrauch gemacht haben, sich bei Problemen ihrem Lehrmeister anzuvertrauen.

Ein weiteres Problem bestand darin, dass die Zeitabstände zwischen den gestellten Fragen und den Antworten kurz waren und sie sich wenig Zeit nahmen, um über ihre Antworten nachzudenken. Dies erweckte bei der Interviewerin den Eindruck, dass sich in den Antworten nicht wirklich die Meinung der Jugendlichen abbildete, schliesslich mussten einige Antworten korrigiert werden. Ein Beispiel hierfür findet sich in Zeile 548 (Dm/Em), als sie gefragt werden, ob das Interview vom Sprachverständnis her zu schwierig für sie war. Dm versichert schnell, – als ob er die Interviewerin beruhigen wollte – dass die Sprache kein Problem gewesen wäre. In Zeile 554 korrigiert er seine Meinung und räumt ein, dass er im Interview aufgrund von fehlenden Wörtern doch an sprachliche Grenzen gestossen sei und daher das Interview als schwierig erlebt hat.



### **Strukturelle Begebenheiten**

In diesem Interview wurden zwei Auszubildende gleichzeitig befragt. Dm und Em sind die beiden einzigen Jugendlichen aus den Leitfadeninterviews, die eine berufliche Grundbildung absolvieren. Zum Zeitpunkt der Befragung befanden sich die beiden im zweiten und letzten Jahr der Anlehre zum Gebäudereiniger. Wie es in der beruflichen Grundbildung vorgesehen ist, verbrachten sie ein zehntes Schuljahr in einer Berufswahlschule. Im Verlauf dieses Jahres bewarben sie sich in Betrieben, um im zweiten Jahr der Anlehre ein Betriebspraktikum absolvieren zu können. Während den zwei Jahren wird die gewöhnliche Berufsschule an einem Tag die Woche besucht.

Im Fall von Dm und Em engagieren sich zwei Berufswahlschullehrpersonen, die beide den Coaching-Lehrgang besucht haben. Im ersten Jahr der Anlehre wurden sie von der einen Lehrpersonen gecoacht, im zweiten Jahr der Anlehre, während des Betriebspraktikums, von der anderen. Die Auszubildenden werden im Gegensatz zu den anderen Auszubildenden nicht am Arbeitsort von ihrem Coach besucht, sondern ein- bis zweimal pro Halbjahr zu einem Coaching-Gespräch in die Berufswahlschule eingeladen, in der sie das erste Jahr ihrer beruflichen Grundbildung absolvierten. Zur Aufgabe der Auszubildenden gehört es, selbst ein Arbeitsbuch zu führen, in dem sie wöchentlich ihre Lernfortschritte festhalten. Das Arbeitsbuch dient für die Auszubildenden zur Vorbereitung der Gespräche und muss mitgebracht werden. Der Coach erkundigt sich beim jeweiligen Lehrmeister des Betriebs über die Entwicklung und den momentanen Leistungsstand des Auszubildenden. Die Gespräche dauern zwischen einer und eineinhalb Stunden. Da die Auszubildenden den Coach über Monate hinweg nicht sehen, haben sie die Aufgabe erhalten, monatlich eine Postkarte über ihre Befindlichkeit zu verschicken. Die bereits frankierten Postkarten sind vom Coach so vorbereitet worden, dass die Auszubildenden nur ankreuzen müssen, wie es ihnen geht. Auf diese Weise bleibt ein kleiner Kontakt zwischen Coach und Auszubildenden bestehen. Mit der Karte erhalten die Auszubildenden die Möglichkeit sich selbst mitzuteilen. Sie wissen auch, wenn sie das Bedürfnis haben, mit ihrem Coach Kontakt aufzunehmen, dass sie dies mit Hilfe dieser Karte tun können und sich der Coach dann Zeit für sie nimmt.

### **Beziehung zum Lehrmeister**

Em und Dm haben beide spürbar ein gutes Verhältnis zum Coach. Das lässt sich u.a. daran erkennen, dass sie ihn in Zeile 118 (Em) und 120(Dm) mit der Bestnote bewerten. Dm nennt dafür einen Grund: Er schätzt es, wenn die Initiative des Coach so weit geht, dass dieser einmal pro Monat bei ihm zu Hause anruft und sich nach seinem Befinden erkundigt. Auch die Aussage, „er soll so weitermachen“ (Dm, Z. 515) drückt die Zufriedenheit mit ihm aus. Dahinter steckt einmal mehr, dass der Coach spürbar Interesse am Wohlergehen seiner Auszubildenden zeigt: „Er gibt sich wirklich Mühe“ (Dm, Z. 116); „Er redet mit uns und fragt immer“ (Dm, Z. 129); „Also er macht es einfach gut, er fragt immer, ihn interessiert, was wir machen, und das finde ich gut“ (Em, Z. 245). Der Coach bietet ihnen die Möglichkeit bei Problemen auf ihn zuzukommen (Em, Z. 122), was Dm und Em gleichermaßen wahrnehmen und schätzen. Das Engagement des Lehrmeisters wird als motivierend empfunden (Em, Z. 248).

Ein weiterer wichtiger Beziehungsaspekt besteht darin, dass sich die Auszubildenden in ihren Anliegen vom Lehrmeister verstanden fühlen: „Herr C versteht uns“ (Dm, Z. 523). Beide Auszubildende haben ihren jetzigen Coach im ersten Jahr in seiner Funktion als Lehrer kennen gelernt. Sie schätzen an ihm, dass der Umgang locker ist, und er Witze einstreut: „Wir hatten immer Spass bei ihm“ (Dm, Z. 219). Der Lehrmeister begibt sich auch in diesem Fall mit den Auszubildenden auf eine kumpelhafte Ebene, auf der gemeinsam gelacht werden darf. Ein weiterer Aspekt, weshalb die Erinnerungen an das erste Jahr so positiv sind, liegt sicherlich darin, weil sie im Unterricht Arbeiten kennen lernten, die sie gerne machen. Der Lehrmeister versteht es, in seinem Unterricht eine lockere Atmosphäre aufzubauen, in der den Auszubildenden auch ein verbaler Austausch untereinander gestattet wird: „Dass wir miteinander reden können und auch untereinander“ (Em, Z. 243), wird als wichtig empfunden. Wie allen anderen interviewten Jugendlichen ist ihnen – neben der gelösten Atmosphäre – trotzdem der Respekt vor dem Lehrmeister sehr wichtig (Dm, Z. 239).

Für alle Fragen betreffend die alltägliche Arbeit im Betrieb wird eher der Chef des Betriebs oder die Mitarbeitenden aufgesucht (Dm u. Em Z. 461). Sobald sich jedoch ein Problem mit dem Chef vom Betrieb zeigen sollte, würden beide eher den Coach aufsuchen (Em, Z. 140). Das gilt auch für ihre Wünsche und Anliegen. Es wurde wiederholt die Frage gestellt, ob sie von dieser Möglichkeit auch Gebrauch machen. Beide bekräftigen, sie würden jederzeit ihren Coach aufsuchen, aber sie haben es in der Tat nie getan, ausser in den alle drei Monaten stattfindenden Coaching-Gesprächen: „Y1: Und sonst ruft ihr Herr C auch nie an oder fragt ihn um Hilfe oder um Rat? Em: Also meistens nicht“ (Z. 469). Als Begründung geben sie an, dass beide nach ihrer Wahrnehmung eine so gute Beziehung zu ihrem jeweiligen Lehrmeister im Betrieb aufbauen konnten, dass es bisher unnötig war, den Coach einzuschalten. Em verteidigt sich hierzu: „Also wir müssen Herr C nicht informieren“ (Em, Z. 459). Diese Stelle zeigt, dass Em nicht wirklich erkannt hat, seinen Coach als Quelle der Unterstützung zu nutzen.

Interessant ist die Stelle bei Zeile 65 als Dm erzählt, wie sich die Kontaktaufnahme zum Coach gestaltet. Es stellt sich heraus, dass diese als Pflicht erlebt wird, indem einmal pro Monat eine Postkarte geschickt werden „muss“, auf der sie ankreuzen, wie es ihnen geht. Beide haben in dem halben Jahr, seitdem sie

die Kärtchen verschicken nicht einmal angekreuzt, dass sie gerne eine Gespräch hätten. Beide Auszubildende äussern sich nicht wirklich dazu, was sie zum Konzept, monatlich eine Karte zu verschicken, meinen. Sie sagen lediglich aus, dass sie es gut finden (Dm u. Em, 208). Allerdings ersetzen diese Karten für sie nicht ein Gespräch: „Also ich schicke ja jeden Monat die Karte und wenn ich gut ankreuze, dann brauche ich keine Unterstützung, aber wenn ich ihn in 3 Monaten einmal sehe, ist es auch gut, dann kann ich ein bisschen reden und erzählen, wie es mir geht“ (Dm, Z. 261).

In den Coaching-Gesprächen geht es in erster Linie um die Planung der beruflichen Zukunft. Der Coach unterstützt sie, ihre beruflichen Pläne umzusetzen. Em ist sich bewusst, dass auch Erwartungen von Seiten des Coach an ihn gestellt werden: „Er möchte, dass wir etwas machen“ (Em, Z. 132). Als er daraufhin die Frage gestellt bekommt, ob er sich damit unterstützt fühlt, bejaht er die Frage.

Das Vorgehen, den Kontakt zu den Auszubildenden herzustellen und nicht zu warten, bis diese von allein auf ihren Coach zugehen, ist insofern verständlich, als dass beide von sich aus keine Initiative zeigen, im Kontakt zu bleiben. Daher ist der Lehrmeister praktisch dazu gezwungen, denn sonst wäre gar kein Kontakt vorhanden. Dabei stellt sich dennoch die Frage, warum Dm und Em die Möglichkeit, sich bei Problemen an ihren Coach zu wenden, nicht von sich aus annehmen und den Kontakt suchen. Beide weisen sie mehrmals darauf hin, dass sie prinzipiell die Möglichkeit hätten.

In Zeile 142 bejaht Em zunächst, dass er Probleme mit dem Coach bespricht. Als jedoch Dm verneint und angibt, dass es für ihn keine Probleme gibt, nimmt auch Em seine Aussage zurück. Vielleicht hätte gerade an dieser Stelle die Interviewerin genauer nachfragen sollen, was es für die beiden bedeutet, keine Probleme zu haben, denn es ist eher unwahrscheinlich – noch dazu in diesem Alter – keine Probleme zu haben. Es ist daher anzunehmen, dass es Dm und Em enorme Überwindung kostet, über ihre Anliegen zu reden und sie deshalb nicht auf ihren Lehrmeister zugehen. An späterer Stelle stellt sich heraus, dass beide sehr wohl Themen hätten, über die sie mit ihrem Coach sprechen könnten. Es könnte sich daher auch um einen Widerstand handeln, der für ihr Alter normal ist, wenn es darum geht, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen.

Ein weiterer Grund für die Zurückhaltung der Auszubildenden könnte an der wenigen Zeit liegen, die sie bisher mit ihrem Coach verbracht haben. Denn dieser Lehrmeister ist erst in dem Moment für sie zuständig, als sie die Berufswahlschule schon verlassen haben.

Fest steht, dass sich zwischen diesem Ausbilder und seinen Auszubildenden keine tragfähige Beziehung herausgebildet hat, denn die Auszubildenden nutzen die Möglichkeiten der Unterstützung bei Problemen nicht. Was der Coach hier anders machen könnte, um die Verbindung zu stärken, konnte im Interview nicht herausgefunden werden, denn beide können nicht einen kritischen Punkt bei ihrem Coach benennen.

Dennoch kann man sagen, dass der Coach in diesem Lehrlings-Ausbilder-Verhältnis verbildlicht gesprochen ‚die treibende Kraft‘ ist. Durch seinen Antrieb gibt er beiden das Gefühl, dass sie die Ausbildung schaffen und eine berufliche Zukunft vor sich haben. Gleichzeitig wissen sie aber auch, dass es Erwartungen seitens des Coach zu erfüllen gilt.

### **Selbstwahrnehmung und Kompetenzeinschätzung**

Dieser Teil des Interviews war sehr schwierig, denn es fiel ihnen schwer, Fragen zur Selbstwahrnehmung und Kompetenzeinschätzung zu beantworten. Dies könnte auch an den Fragen selbst gelegen haben. Z.B. wird Em in Zeile 350 gefragt, ob er gerne eine Teppichreinigung gemacht hat. Es stellt sich hier grundsätzlich die Frage, ob eine Teppichreinigung Spass machen kann. Allerdings zielte die Frage auf die Einstellung ab, die sie zur Arbeit haben, d.h., ob sie positiv oder negativ ist. Die Antwort des Jugendlichen klingt jedoch mehr resigniert als ehrlich. Im Interview wurde nicht thematisiert, inwieweit sie diese Ausbildung selbst wählen konnten, oder ob ihnen dieser Weg ‚vorgeschlagen‘ wurde. Die Frage, ob ihnen ihre Arbeit gefällt, wird von beiden zögerlich beantwortet: „Es ist gut“ (Em, Z. 147) und „Ist schon gut“ (Dm, Z. 148). Durch diese häufige Art von Aussagen erweckten beide Jugendliche während des Interviews immer wieder den Eindruck, eher passiv am Geschehen in ihrem Leben teilzunehmen. Es ist deutlich, für die Jugendlichen ist die Arbeit als Gebäudereiniger nicht der Traumberuf. Für sie ist die Stelle insofern gut, als dass sie damit eine Möglichkeit zur Ausbildung gefunden haben, und das wird geschätzt.

Interessant zu dieser Thematik ist die Aussage von Em, dem die Arbeit und das Reparieren von Maschinen gefällt. Er bedauert, dass es im zweiten Jahr der Anlehre vor allem um das Erledigen von Putzarbeiten geht und nicht auch darum, die Putzmaschinen zu reparieren (Z. 149). Er setzt sich allerdings für sein Anliegen nicht aktiv ein und erzählt auch seinen Vorgesetzten nicht von seinem Wunsch. Im Gegenteil, als er gefragt wird, warum er seinen Wunsch nicht mitteilt, beginnt Em sich zu rechtfertigen, dass ein Gebäudereiniger nicht nur wissen muss, wie Maschinen benutzt werden, sondern auch wie sie repariert werden. Nicht nur an dieser Sequenz des Interviews zeigt sich, wie schwer es ihnen fällt, eigene Wünsche zu artikulieren. Anstelle des Ausdrucks von Anliegen treten Rechtfertigungen. Im gesamten Interview stellt sich nicht heraus, was sie eigentlich gerne machen würden. Beide sagen nur aus, dass sie froh sind um die Ausbildung zum Gebäudereiniger. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Motivation eher extrinsischer Natur ist, d.h., dass sie mehr den Erwartungen ihres Coach gerecht werden wollen und deshalb ihre Anlehre zu Ende bringen.

Im Widerspruch zum letzten Abschnitt steht der Eindruck, den beide während des gesamten Interviews erweckt haben: Sie scheinen beide mit ihrer momentanen Situation und dem Verlauf der Anlehre bisher zufrieden zu sein: „Also wenn es so, wie bis jetzt, bei mir weiterläuft, dann ist es gut für mich“ (Em, Z. 546). Bei Dm stellt sich heraus, dass die Anforderungen, die an ihn gestellt werden, hoch genug sind und auf keinen Fall steigen sollten: „Und dass es nicht anstrengender und schwieriger wird“ (Dm, Z. 535).

Nach ihrer Wahrnehmung konnten sich die Auszubildenden vor allem in Bezug auf ihre praktischen Fähigkeiten gut entwickeln (Em, Z. 407) und haben eine Sicherheit im Umgang mit den Geräten und der Ausführung der Arbeit gewonnen. Bei der Einschätzung des theoretischen Wissens schätzen sie sich beide so realistisch ein, dass es für sie noch viel zu lernen gibt, da es auf dem Markt eine Vielzahl von Reinigungsmitteln gibt. Wenn sie zu einer anderen Firma wechseln würden, bedeutet das für sie, dass sie dort wieder vollkommen andere Mittel, die die jeweilige Firma verwendet, kennen lernen müssten. Die gute Einschätzung von neun auf der Skala bedeutet, wie viel sie ihrer Meinung nach seit Beginn der Anlehre gelernt haben. Diese Aussage wird in Zeile 483 (Em) bestätigt. Sie schätzen ihre Sachkompetenz, die sie innerhalb der Firma erworben haben, als sehr hoch ein. Für Dm und Em war die Umstellung vom Schul- auf Berufsleben eine grosse Herausforderung. Der Grund liegt darin, dass sie wesentlich weniger Ferien haben, als etwa Freunde von ihnen (Em und Dm, Z. 492). Sie akzeptieren diesen Umstand mit der Begründung, dass diese Umstellung zum Arbeitsleben gehört und gehen nicht auf die Frage ein, inwiefern ihnen die Veränderung schwierig gefallen ist. Auf Fragen, bei denen eher die Gefühls-ebene angesprochen wird, antworten sie ausweichend.

Im Umgang mit Stresssituationen konnten Dm und Em während des letzten halben Jahres im Betrieb einiges dazu lernen, auch wenn beide angeben, dass sie grundsätzlich lieber ohne Stress arbeiten. Trotzdem sehen sie auch die positiven Seiten: Stress gehört für sie zum Alltag und der Umgang damit ist erlernbar: „Naja in Stresssituationen lernt man über sich, danach weiss man von sich, dass man es schafft. So die ersten zwei Stresssituationen sind noch schlimm und danach geht es, weil man es öfter hatte und sich daran gewöhnt hat“ (Em, Z. 450). Für Em entsteht in dem Moment Stress und Druck, wenn er die Arbeitslänge nicht abschätzen kann, aber zu einem bestimmten Zeitpunkt fertig werden muss. Seine Strategie der Stressbewältigung besteht darin abzuschätzen, was ca. die Hälfte der Arbeit ist und zu schauen, wie lange er dafür braucht. Wenn er sieht, dass er es in der vorgegebenen Zeit schafft, kann er den Stress abbauen. Em schätzt sich selbst so ein, dass er bei Arbeiten unter Stress und Druck häufiger Fehler begeht.

Auch im Erarbeiten von Lösungsstrategien für die ihnen gestellten Aufgaben haben beide eine Sicherheit entwickelt. So ist es für Em am effizientesten bei neuen Aufgaben, wenn er den Arbeitsablauf zunächst schriftlich festhält. Während sich Dm vor einer Aufgabe die Zeit nimmt, um in Ruhe darüber nachzudenken, bevor er sich an die Bearbeitung macht. Erst wenn er selbst nicht weiter kommt, geht er zu Arbeitskollegen um zu fragen, welchen Lösungsweg sie gehen würden (Dm, Z. 305). Em geht ebenfalls auf die Mitarbeitenden zu und schlägt ihnen mögliche Lösungen vor, lässt dann jedoch die anderen entscheiden, wie das Problem gelöst wird (Em, Z. 303) und geht nicht mehr seinen eigenen Weg der Problemlösung. Wichtig ist hier zu sehen, dass im Falle eines Problems beide aktiv werden und auf ihre Arbeitskollegen zu gehen, um sie zu fragen. Fragen, die die Arbeit direkt betreffen, werden mit den Mitarbeitenden besprochen. Den Coach betrachten sie als jemanden, der sie bei Entscheidungen bezüglich ihrer beruflichen Zukunft unterstützt.

Zum Umgang mit Konflikten äussern sich beide Auszubildenden sehr zurückhaltend. Es ist ein spürbar unangenehmes Thema für sie. Beide betonen, dass sie keine Konflikte hätten. Em erzählt dann doch ein Beispiel. Er bewältigt die Schwierigkeit der Sprachverständigung mit seinen Mitarbeitenden mit einer eigenen Strategie: Er beobachtet die anderen und kopiert ihr Vorgehen. Die Konfliktlösung verläuft nicht über die Sprache. Em findet einen anderen Weg, sich mit seinen Arbeitskollegen zu verständigen (Em, Z. 105). Lernen kann nach Meinung von Em auch über Nachahmung geschehen. In diesem Sinne hat Em eine eigene Strategie der Konfliktlösung entwickelt.

Während dem halben Jahr in der berufspraktischen Tätigkeit konnten beide eine gute Sicherheit in der Arbeitsverrichtung gewinnen. Das hängt für sie auch mit der Routine zusammen, die sich einstellt, je öfters sie eine bestimmte Arbeit ausführen. Bereits jetzt, ein halbes Jahr vor Beendigung der berufspraktischen Ausbildung, haben sie das Selbstbewusstsein, dass sie sich sicher in ihrer täglichen Arbeit fühlen und sich zutrauen, die Abschlussprüfung zu absolvieren (Dm, Z. 501). Sie schätzen sich bei Routineaufgaben mit sehr gut ein und bei neuen Aufgaben zwischen fünf und sechs auf der Skala bis zehn. Bei beiden entsteht der Eindruck, dass sie neuen Aufgaben nicht zu vermeiden suchen, sondern sie eine positive Herangehensweise haben. Interessant ist die Stelle, als sie nach der Einschätzung von eigenen Stärken und Schwächen gefragt werden (Em, Z. 394). Obwohl sie die Frage sprachlich gut verstehen, fällt es ihnen schwer, zu antworten, weil sie sich selbst schlecht bezüglich ihrer Fähigkeiten einschätzen können. Das ist bei den anderen Interviewkandidaten ähnlich. Em nennt schliesslich als eine Stärke von sich Zuverlässigkeit: „Wenn er mir eine Arbeit gibt, die heute noch unbedingt fertig sein muss, dann kann er sich auf mich verlassen, dass ich sie ihm fertig mache“ (Em, Z. 384). Anhand von dieser Aussage von Em ist ersichtlich, dass Em die Autorität seines Lehrmeisters anerkennt und ihn zufriedener stellen will, auch wenn dies bedeutet, dass eine Arbeit unter Zeitdruck zu einem bestimmten Zeitpunkt fertig sein muss. Em hat die nötige Disziplin, eine Arbeit bis zum Ende durchzuführen. Ihm ist wichtig, dass sich der Chef auf ihn verlassen kann. Dm benennt als Stärke von sich, dass sein Chef ihm Aufgaben anvertrauen

kann, die er eigenständig und ohne Hilfe erledigt: „also manchmal muss ich ganz alleine, also ganz alleine arbeiten“ (Dm, Z. 389). Dm gelingt es effizienter zu arbeiten, wenn er alleine ist und sich nicht innerhalb eines Teams koordinieren und absprechen muss. Als die Jugendlichen aufgefordert werden, ihre Schwachstellen zu reflektieren, ist deutlich Widerstand zu spüren und sie antworten nur zögernd. Em fällt der Umgang mit neuen Aufgaben nicht leicht. Sie wirken verunsichernd auf Em, weil er dann keine Orientierung hat, wie eine Aufgabe zu erledigen ist (Em, Z. 394). Dm hat eher Mühe, wenn er sich viele Sachen auf einmal merken muss, weil er dann Dinge vergisst (Dm, Z. 396).

Die Auszubildenden sind sich ihrer Ziele bewusst: „Ich wünsche mir, dass ich meine Ziele erreiche“ (Em, Z. 534). Positiv ist, dass sich beide nach der berufspraktischen Grundbildung weiterbilden wollen (Dm/Em ab Z. 317). Sie haben erkannt, wie wichtig es ist, eine Berufsausbildung abzuschliessen, denn ohne eine Berufsausbildung befürchten sie, keine Arbeitsstelle zu finden, und das wollen beide verhindern: „Für nächstes Jahr möchte ich schon wissen, was ich machen werde, nicht dass ich nächstes Jahr zu Hause bin und auf der Strasse stehe“ (Dm, Z. 540). Es geht also für sie darum, eine Berufslehre abzuschliessen und damit Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu bekommen. Dazu gehört es auch, die LAP zu bestehen. Ob diese Zukunftspläne realistisch sind, bleibt unbeantwortet, weil während des Interviews zu wenig über die schulischen Fähigkeiten der Auszubildenden in Erfahrung gebracht wurde. Für beide ist klar, dass sie nur in ihrem jetzigen Betrieb bleiben, wenn sie dort die Möglichkeit haben, sich beruflich weiterzubilden. Beide haben eine Vorstellung von dem, welche beruflichen Möglichkeiten sich mit ihrer Anlehre bieten. Dm zieht eine Weiterbildung zum Vorarbeiter in Betracht, während Em sich als Betriebspraktiker (z.B. Hausmeister) vorstellen könnte (Dm, Z.325; Em, Z.326).

### **Beurteilung von Coaching**

Beide Jugendlichen haben eine positive Einstellung zu den Gesprächen mit ihrem Lehrmeister, von dem sie gecoacht werden und gehen merklich gerne zu ihm: „Also ich finde es gut“ (Dm, Z. 40). Da die Dauer der Coaching-Gespräche mehr als 60 Minuten betragen, kann angenommen werden, dass es der Coach schafft, seine Auszubildenden zum Reden zu bringen.

Der Coach übernimmt im Gespräch mit diesen Jugendlichen allerdings einen aktiveren Part, als es die Coaches von anderen Jugendlichen tun. Er spricht die Auszubildenden an und erkundigt sich nach ihrem Befinden und darin, ob sie gegenwärtig ein Problem haben und darüber sprechen wollen. Er ermutigt sie zu erzählen.

Besprochen wird mit den Auszubildenden ihre aktuelle Arbeitssituation im Betrieb und ihre berufliche Zukunft, d.h. wie es mit ihnen nach der berufspraktischen Grundbildung weiter gehen wird. Bei der Thematik ihrer beruflichen Zukunft zeigt sich bei den Jugendlichen eine gewisse Passivität. Em sagt aus, dass es in den Händen des Coach liegt, ob sie danach eine Arbeitsstelle finden: „Wir werden im März anfangen mit ihm zu besprechen, was wir nach der Lehrabschlussprüfung machen und ob wir eine Stelle bekommen, ich denke, das wird er mit uns machen, da hilft er uns“ (Em, Z. 313). Sie selbst konnten sich während des Coaching-Prozesses nicht so wirksam erleben, ihre berufliche Zukunft auch ohne die Hilfe des Coach zu bewältigen. Der Coach schafft für sie Perspektiven, mit denen für sie die Möglichkeit besteht, sich beruflich fortzubilden. Auch die Arbeitsstelle, bei der Dm und Em das zweite Jahr der Anlehre verbringen, wurde ihnen vom Coach vermittelt. Sie verlassen sich damit völlig auf ihren Coach, ohne selbst andere Alternativen in Erwägung zu ziehen.

In diesem Setting hat der Coach noch eine wichtige Vermittlerfunktion inne. Er schaut einerseits wie es den Jugendlichen geht und vermittelt andererseits dem Lehrmeister im Betrieb ihre Anliegen (Dm, Z. 176). So sorgt der Coach dafür, dass die Auszubildenden einmal pro Halbjahr ein Zwischenzeugnis von ihrem Lehrmeister im Betrieb erhalten, das zunächst ihm ausgehändigt wird. Anschliessend wird das Zeugnis im Gespräch mit den Jugendlichen durchgegangen und ihnen überreicht. Dieses Vorgehen gewährleistet, dass der Lehrmeister des Betriebs die Auszubildenden beobachtet und beurteilt und sie nicht vernachlässigt.

Wie bereits erwähnt, führen beide Jugendlichen ein Arbeitsbuch, Em einen Wochenrapport (Z. 51) und Dm einen Monatsrapport (Z. 59). In den Rapporten werden keine Routinearbeiten festgehalten, sondern das, was in der jeweiligen Woche bzw. Monat „Spezielles“ (Z. 55) gelernt oder gemacht wurde. Die Rapports stellen einerseits ein Kontrollinstrument der beiden Jugendlichen für den Lehrmeister dar und andererseits veranschaulichen sie optimal die Lernfortschritte der Auszubildenden. Die Lerninhalte und der Zeitpunkt werden transparent gemacht. Aus den Einträgen, die die Auszubildenden selbst vornehmen, wird am Ende des zweiten Jahres der beruflichen Grundbildung u.a. die Abschlussprüfung für das Testat vorbereitet.

### **Analyse des Interviews mit Fm**

#### **Abstract**

In diesem Interview zeigte sich am deutlichsten, welche positiven Auswirkungen regelmässiges Coaching haben kann. Fw ist in ihrem Auftreten relativ selbstbewusst und hat eine klare Meinung, die sie im Interview kommunizieren konnte. Sie hat in den Lehrjahren eine deutlich positive Persönlichkeitsentwicklung mitgemacht, was sie selbst u.a. auf die regelmässigen Coaching-Gespräche mit dem Lehrmeister zurückführt. Durch die Gespräche fühlt sich Fw immer wieder erneut motiviert. Dabei war die Beziehung zu Beginn eher problematisch und entwickelte sich erst im Verlauf von Jahren. Der Grund dafür ist die Launenhaftigkeit des Coach, die im Interview immer wieder thematisiert wird. Erst mit dem Besuch des Coaching-Lehrgangs durch den Lehrmeister stellte sich nach der Wahrnehmung von Fw eine offensichtlich positive und andauernde Verbesserung ein. Heute lässt

sich der Coach sogar in seinem Verhalten von Fw kritisieren. Er nimmt ihre Kritik an und gesteht eigene Fehler ein. Dadurch wird keineswegs die Autorität des Lehrmeisters gesenkt. Im Gegenteil, die Achtung vor dem Coach steigt umso mehr, weil dieser sich ‚menschlich‘ zeigt. Dazu hat Fw gelernt, die schlechte Laune nicht mehr zu persönlich zu nehmen, sondern sie auf externe Ursachen zurückzuführen. Damit zeigt sie ein gutes Selbstmanagement und Selbstvertrauen. Die Erfahrung, in der eigenen geäußerten Kritik angenommen zu werden, stärkt das Selbstbewusstsein von Fw, denn ihre Eigenwahrnehmung wird bestätigt und ihre Grenzen anerkannt. Auch in den Coaching-Gesprächen ist es dem Coach gelungen, Fw das Gefühl zu vermitteln, ernst- und angenommen zu werden. Häufig wird das allein durch das aktive Zuhören erreicht.

Fw konnte ihre schulische Krise, in die sie während der Lehre geriet, dank der Unterstützung des Lehrmeisters, bewältigen. Der Lehrmeister hat es geschafft, einen optimalen Praxistransfer zwischen der Theorie in der Schule und der Praxis im Betrieb herzustellen. Auf diese Weise verstand sie den Schulstoff und die schulischen Leistungen begannen sich zu stabilisieren.

Fw hat bemerkenswert positive Erfahrungen im selbständigen Arbeiten und Lernen gemacht. Selbständiges Lernen wirkt sich bei dieser Auszubildenden stark motivierend aus. Entscheidend für die Motivation ist abwechslungsreiche Arbeit oder Aufgaben, bei denen Fw Eigenverantwortung übernehmen kann und die einen gewissen Herausforderungsgrad enthalten. Der Wille, sich eigenständig Wissen anzueignen zeigt sich auch darin, wenn es darum geht, ein Problem zu lösen. Für Fw ist es selbstverständlich, zunächst auf sich gestellt zu probieren, das Problem zu lösen. Erst wenn sie alleine nicht weiter kommt, macht sie sich auf die Suche nach Hilfe.

### **Reflexion des Interviewverlaufs**

Dieses Interview ist insgesamt sehr zufrieden stellend verlaufen. Fw ist eine auf den ersten Eindruck kommunikative und selbstsichere Person. Das war bereits in der Fragebogenerhebung deutlich zu spüren. Sie weiss wo ihre Grenzen liegen und wie viel sie von sich erzählen möchte.

Das Interview wurde an einem strategisch ungünstigen Ort begonnen. Es war eine Art Durchgang, an dem immer wieder Mitarbeitende vorbei liefen. Das hatte eine störende Geräuschkulisse zur Folge, die zudem die Aufnahmequalität beeinträchtigte. Ausserdem lenkten die vorbeilaufenden Personen die Interviewerin und die Auszubildende jedes Mal vom Thema ab. Deswegen wurde das Interview von der Interviewerin unterbrochen und in einem ruhigen, geschlossenem Raum fortgesetzt.

#### **Strukturelle Begebenheiten**

Fw ist von insgesamt sechs interviewten Auszubildenden die einzige weibliche Person. Sie befand sich zum Zeitpunkt des Interviews im letzten Jahr einer kaufmännischen Lehre (KV) und hatte noch ca. fünf Monate bis zur Lehrabschlussprüfung (LAP) vor sich. Fw arbeitete seit dreieinhalb Jahren in einem Kleinbetrieb mit ca. zehn Angestellten. Sie absolvierte zunächst eine zweijährige Büroanlehre (heute: berufliche Grundbildung). Danach wurde ihr vom Betrieb angeboten zu bleiben und die Lehre zum KV, eine normalerweise dreijährige kaufmännische Lehre, anzuhängen. Sie entschied sich dafür. Dabei wurde ihr die Büroanlehre als erstes Lehrjahr angerechnet, so dass sie sich insgesamt vier Jahre in Ausbildung befindet.

Im Fall von Fw nimmt ihr Lehrmeister gleichfalls die Rolle des Coach ein. Von ihm ging das Angebot aus, mit Fw einmal die Woche gezielt für die Berufsschule zu lernen. Im Gegensatz zu den anderen befragten Auszubildenden hat Fw im Berufsalltag regen Kontakt zu ihrem Lehrmeister, da sie mit ihm zusammenarbeitet. Er ist gleichzeitig der unmittelbare Vorgesetzte und daher auch zuständig für alle Fragen betreffend der täglichen Arbeit.

Im Oktober 2002 wurden die Coaching-Gespräche aufgenommen, kurz nachdem der Lehrmeister den Coaching-Lehrgang begonnen hat. Zu diesem Zeitpunkt befand sich Fw in schulischen Schwierigkeiten, in einzelnen Fächern waren die Leistungen ungenügend. Die Coaching-Gespräche finden einmal pro Woche statt. Sie gestalten sich derart, dass der Coach mit Fw zunächst die Themen aus dem Berufsschulunterricht repetiert und die Hausaufgaben bespricht. Nach der Behandlung der Schulthemen verbleiben ca. 20 Minuten Zeit für ein persönliches Gespräch, in der Fw die Gelegenheit erhält, sich zu ihrem psychischen Befinden im Alltag zu äussern und sich selbst zu reflektieren.

### **Beziehung zum Lehrmeister**

Das Verhältnis zum Lehrmeister in den ersten Lehrjahren im Betrieb wurde von Fw als angespannt erlebt. Ein Grund dafür war die Launenhaftigkeit des Lehrmeisters, die ihn unberechenbar in seinen Reaktionen machte. In der Folge zog sich Fw zurück und versuchte den Kontakt zu meiden, wo es nur ging. War der Coach schlecht gelaunt, wenn seine Hilfe benötigt wurde, bewertete sie ihn auf der Zehnerskala deutlich schlecht mit einer zwei bis drei. Fw kritisiert das Verhalten des Lehrmeisters bei schlechter Laune deutlich (vgl. Fw, Z. 78).

Als der Coach im September 2002 mit dem Coaching-Lehrgang begann, trat nach der Wahrnehmung von Fw eine offensichtlich positive Änderung im Verhalten des Lehrmeisters ihr gegenüber ein: „Aber zu mir ist er einfach anders“ (Fw, Z. 169). „Seit dem Lehrgang hat sich seine Umgangsform verändert“ (Fw, Z. 153). Die Beziehung, wie sie heute zwischen Fw und dem Lehrmeister besteht, ist das Resultat einer Entwicklung, die jahrelang gedauert hat und bei der beide allmählich den Umgang miteinander erlernten. Beide können heute leichter

mit den Verhaltensweisen des anderen umgehen und die Reaktionen leichter einschätzen: „*Er ist halt einfach ein bisschen launisch, gut, das bin ich auch, von dem her haben wir es wahrscheinlich sehr gut miteinander*“ (Fw, Z. 87). Fw erklärt die Veränderung damit, dass der Lehrmeister respektvoller mit den Mitarbeitenden und insbesondere mit ihr umgeht (vgl. Fw, Z. 155). Ausserdem ist sie in der Lage, sich dem Lehrmeister mitzuteilen, wenn ihr der Umgangston einmal nicht gefällt. Daher ist der Zufriedenheitsgrad mit dem Lehrmeister im Vergleich zu Beginn der Lehre wesentlich höher (vgl. Fw, Z. 103). Fw fasst selbst zusammen: „*Ich würde sicher versuchen ein bisschen konstanter zu sein das launische auf und ab sein zu lassen*“ (Fw, Z. 224).

Die Erfahrung, in den Coaching-Gesprächen frei von ihrem Erleben und ihren Problemen erzählen zu können und vom Coach angehört und verstanden zu werden, ist für Fw elementar: „*Ja, dass er wirklich mal eine Stunde lang zuhören muss*“ (Fw, Z. 137). Die strukturellen Begebenheiten ermöglichen es Fw, dass sie nicht erst um ein Gespräch bitten muss, sondern dass sie weiss, wann sie ein Zeitfenster zur Verfügung hat, in dem sie sich mitteilen kann und ihr zugehört wird. Wichtig ist das Gefühl, dass sich der Lehrmeister für Fw interessiert und sich nach ihrem Befinden erkundigt: „*Ja also er fragt immer und ich weiss, dass wenn ich irgendwie ein Problem hätte, dann könnte ich sofort zu ihm gehen*“ (Fw, Z. 177). Der Lehrmeister nimmt Fw in ihren Anliegen ernst und kümmert sich sofort darum. Es wird nichts verschoben: „*Er würde nicht einfach sagen ‘ja, dann kommst du halt irgendwann wieder’ sondern er sagt ‘ja gut, das gehen wir jetzt an’*“ (Fw, Z. 180). Fw erhält von ihrem Lehrmeister das Gefühl, dass er sie voll unterstützen will und auch hinter ihr steht: „*Also ich glaube, er würde wirklich alles stehen und liegen lassen, wenn ich irgendwie nicht zufrieden wäre*“ (Fw, Z. 178). Fw spürt, wie wichtig ihr Wohlergehen dem Lehrmeister ist.

Eher vorsichtig äussert sich Fw bezüglich ihrem Vertrauen in den Lehrmeister. Es wird zwar allgemein als „*recht gross*“ (Fw, Z. 183) beurteilt, aber die Themen, die besprochen werden, haben gewisse Grenzen. Private Angelegenheiten trennt Fw vom Berufsleben und bespricht sie, im Gegensatz zu Bm und Cm, nicht mit dem Lehrmeister.

Der Lehrmeister hat für Fw auch eine Vorbildfunktion inne. Das zeigt sich darin, dass sie versucht den Anleitungsstil ihres Lehrmeisters zu kopieren, wenn sie selbst eine weitere Lehrfrau anleiten muss: „*Es war sicher auch zum Teil die Art, wie ich mit ihr umgegangen bin, ja das war viel so, wie er es macht*“ (Fw, Z. 358). Allen Auszubildenden, so auch Fw, ist es wichtig, einen kollegialen Umgang mit dem Ausbilder zu pflegen, unter der Voraussetzung, dass dabei bestimmte Grenzen gewahrt bleiben: „*Es gibt schon Momente, in denen wir ziemlich kollegial sind, aber das hat auch seine Grenzen. Man muss schon sagen ‘so bis hierher und nicht weiter’*“ (Fw, Z. 234). Gemeint ist die Art und Weise des Umgangstons, der unbedingt höflich und respektvoll sein muss. Aber auch in Bezug auf private Themen kommuniziert Fw, wie viel sie von sich erzählen möchte. Wichtig ist, dass dies akzeptiert wird (vgl. Fw, Z. 183 u. 245). Eine weitere Grenze liegt in der Wahrung der Autorität der höhergestellten Person, also dem Lehrmeister. Wichtig ist für Fw, das Hierarchiegefälle zum Lehrmeister anzuerkennen: „*Das ist auch richtig, das ist auch in Ordnung, ich denke das muss so sein*“ (Fw, Z. 239). Dies entspricht der Meinung von sämtlichen interviewten Auszubildenden. Es kommt auch vor, dass sich Fw im Ton vergreift. Der Lehrmeister signalisiert ihr das, indem er die Situation ins Lustige zieht und über ihre Aussage lacht (vgl. Fw, Z. 430). Fw kann die Grenzsetzung akzeptieren, weil sie von sich selbst weiss, dass sich auch in ihrem Tonfall ihre schlechte Laune abzeichnen kann, und sie dazu neigt, diese an anderen Mitarbeitenden durch ihre Worte und Gesten auszulassen. Sie weiss, dass sie ebenfalls durch ihren Tonfall die Grenzen von anderen erreichen kann (vgl. Fw, Z. 426). Für Fw ist es wichtig, dass der Lehrmeister ihr Grenzen aufzeigt: „*Wenn ich zum Beispiel da sitzen würde und im Internet surfen würde, dann würde er schon sagen ‘tschuldigung, so geht es nicht’*“ (Fw, Z. 415), denn es gehört zu seiner Rolle.

In den dreieinhalb Jahren seit Fw in diesem Betrieb arbeitet, gab es einige Konflikte zwischen Fw und ihrem Lehrmeister. Beide haben als Lösung für einen Streitfall eine Strategie gefunden: „*Wir sind uns einfach eine Zeit lang aus dem Weg gegangen und dann war es wieder gut, wir hatten dann ein bisschen Abstand und danach war es wieder gut*“ (Fw, Z. 436). Ein Konflikt wird nicht verbal ausdiskutiert. Für Fw ist diese Art der Konfliktbeilegung jedoch in Ordnung. Mit dem räumlichen Abstand, den beide voneinander einnehmen, können sich die Emotionen beruhigen. Wenn Fw ein Beispiel für einen Konflikt zwischen dem Coach und ihr schildert, erinnert das an ein Boxduell, bei dem beide Gegner aufeinander ‚inboxen‘. In diesem Fall schreien sich beide gegenseitig an und lassen ihren Emotionen freien Lauf. Anschliessend geht jeder in seine Ecke (räumlicher Abstand), um sich zu beruhigen, und dann kann der Alltag weiter gehen. In diesem Fall ist Fw als Auszubildende jedoch kein gleichberechtigter Partner gegenüber dem Lehrmeister. Dadurch ist keine Chance auf einen fairen ‚Kampf‘ gegeben. Dennoch kann Fw damit umgehen, denn der Coach ist in der Lage eigene Fehler und Schwächen im Umgang mit ihr einzugestehen.

### **Selbstwahrnehmung und Kompetenzeinschätzung**

Fw fühlt sich sichtlich wohl, in diesem Betrieb ihre Lehre zu absolvieren: „*Es ist halt so ein bisschen ein Geben und Nehmen so bei uns*“ (Fw, Z. 478). Fw kann sich mit ihrem Betrieb und der Arbeit, die zu ihrem Beruf gehört, identifizieren und ist motiviert, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten voll einbringen. Es gibt Arbeit, die sie nicht gerne macht, wie z.B. das Abnehmen des Telefons, doch sie akzeptiert diese Tätigkeit, weil sie in ihren Aufgabenbereich fällt.

Ihrer Meinung nach hat sie sich gut während der Zeit der Lehre entwickeln können und verfügt zum Zeitpunkt der Befragung über alle Fähigkeiten und Kenntnisse, die sie braucht, um die LAP zu bestehen. Wenn es darum geht, Aufgaben anzugehen, die für sie keine Routinearbeit darstellen, schätzt sie sich auf der Zehnerskala mit einer sechs ein (vgl. Fw, Z. 264). Zwar kann sie jede ihr gestellte Aufgabe mit den erlernten Fähigkeiten bewältigen. Dennoch könnte sie mit einer Zusatzausbildung, wie z.B. in der Graphik, auf der Skala noch höher kommen.

Während des gesamten Interviews macht Fw einen relativ selbstbewussten und ehrgeizigen Eindruck. Das wird u.a. daran deutlich, dass sie möglichst selbstständig und ohne fremde Hilfe ihrer Arbeit nachkommen möchte: *„Ich überlege mir alles zuerst schon einmal selbst, also mein Ego ist schon nicht so, dass ich wegen jeder Kleinigkeit fragen gehe, aber das bin dann mehr ich selbst“* (Fw, Z. 492). Erst wenn Fw alleine nicht mehr weiter kommt, holt sie sich Hilfe. Der Ehrgeiz zeigt sich auch in der Einstellung zur kommenden LAP-Prüfung, die sie mit einer möglichst guten Note bestehen will: *„Ich bin überhaupt schon froh, wenn ich sie bestanden habe, aber so erhoffen tue ich mir eigentlich schon zwischen 4,5 und 5“* (Fw, Z. 537). Der persönliche Ehrgeiz von Fw lässt sich ebenso darin erkennen, dass sie neben der normalen Ausbildung im KV, branchenspezifische zusätzliche Fächer in der Schule belegt. Diese Fächer werden ebenfalls in der LAP geprüft. Fw kann mit dieser zusätzlichen Herausforderung umgehen. Die gute Einschätzung bezüglich ihrer Schulleistungen führt Fw auf die Nachhilfestunden in den Coaching-Gesprächen mit ihrem Lehrmeister zurück.

Fw hat eine differenzierte Wahrnehmung bezüglich sich selbst, d.h. sie weiss, wo ihre Präferenzen und Talente liegen. Sie schätzt sich als gewissenhaft und gründlich in der Arbeitsweise ein: *„Wenn ich etwas mache, dann mache ich es richtig“* (Fw, Z. 498). Dieses Zitat zeigt auch die Arbeitseinstellung von Fw. Sie möchte die ihr übertragenen Aufgaben gut und verantwortungsvoll erledigen. In Zeile 498 zeigt sich, dass sie gelernt hat, die Verantwortung für die von ihr getroffenen Entscheidungen zu übernehmen. Um Aufgaben zu ihrer eigenen Zufriedenheit gut zu erledigen, muss ihr genügend Zeit gegeben werden. Wenn Stress aufgrund von Zeitmangel entsteht, stellt sich bei Fw das Gefühl ein, eine Arbeit nicht „richtig“ zu erledigen. Wenn Fw mit ihrem Arbeitsergebnis unzufrieden ist, führt dies zu schlechter Laune: *„Also wenn ich etwas mache, dann gerate ich ziemlich schnell unter Stress und Druck und dann kommt es vor, dass ich falsch reagiere, das ist sicher eine Schwäche und sonst fällt mir gerade keine andere ein, aber das ist sicher eine grosse Schwäche“* (Fw, Z. 502). Allerdings hat Fw gelernt, ihren Zeitanspruch den anderen Mitarbeitenden gegenüber zu deklarieren (Fw, Z. 499) und sich durchzusetzen.

Für Fw gehört es zum Arbeitsalltag, bei Unklarheiten den Coach aufzusuchen und ihre Fragen zu stellen. Sie hat dafür einige Fragestrategien entwickelt, mit denen sie an die gewünschte Information gelangt: *„Dann gehe ich zu ihm und frage ‘Wie sehen sie das?’ ‘Wie soll ich das ausrechnen und schreiben?’“* (Fw, Z. 32). Das Konzept, sich aktiv Hilfe zu holen und ihre Fragen zu stellen, kommt dann ins Wanken, wenn der Coach schlecht gelaunt ist, was nach Ansicht von Fw häufig der Fall war und zum Teil immer noch ist. Auffallend in diesem Interview ist, wie oft Fw das Thema der Launenhaftigkeit des Coach erwähnt. Der Lehrmeister befand sich regelmässig, vor allem zu Beginn, als Fw im Betrieb noch neu war, in schlechter Laune und hat diese in seinem Verhalten und in der Wortwahl an Fw ausgelassen. Fw erlebt die Launenhaftigkeit als unberechenbar und verletzend und erfährt sich selbst als hilflos. Die für sie einzig mögliche Strategie am Anfang bestand darin, dem Lehrmeister aus dem Weg zu gehen, *„Ja man geht ihm ein bisschen aus dem Weg (lacht), ja was soll man sonst machen?“* (Fw, Z. 43). Indem sie ihrem Lehrmeister aus dem Weg geht, schützt sie sich selbst vor den unberechenbaren Angriffen des Coach. Der Lehrmeister wurde nach Möglichkeit nur dann um Hilfe aufgesucht, wenn er gut gelaunt war.

Dieses Konzept geht jedoch nicht auf, wenn es darum geht, sich Hilfe beim Coach holen zu müssen und es unmöglich ist zu warten, bis der Coach wieder gute Laune hat. Fw muss sich in einem solchen Fall mit den Launen des Coach konfrontieren und erfährt, dass dabei auch persönliche Grenzen von ihr verletzt werden. Zu Beginn der Lehrzeit war Fw mit solchen Launen und der Art und Weise, wie sie in diesen Momenten von ihrem Lehrmeister behandelt wurde, überfordert. Fw hat jedoch auch für solche Situationen eine Bewältigungsstrategie entwickelt. Sie hat mit der Zeit gelernt, die schlechte Laune nicht persönlich auf sich zu beziehen: *„Ich weiss, dass es nicht an meiner Person liegt“* (Fw, Z.48). Es gelingt ihr, sie externen Faktoren, z.B. wenn der Lehrmeister durch andere Menschen gestresst wird, oder terminlich unter Druck steht, zuzuordnen.

Mit der Zeit hat Fw gelernt, ihr Verhalten gegenüber dem Lehrmeister anzupassen. Sie äussert verbal wie weit der Lehrmeister gehen darf, wenn er schlecht gelaunt ist und in einem abschätzigen Ton zu ihr spricht: *„Also wenn er irgendwo einen Anfall hat, dann sage ich ‘tschuldigung, aber sie können schon anständig mit mir reden’“* (Fw, Z. 53). Um die eigene Meinung auf diese Art vertreten zu können, benötigt es einige Voraussetzungen. Zwischen den beiden hat sich mit den Jahren ein vertrauter Umgang entwickelt, jeder weiss vom anderen, wann die Grenzen des anderen erreicht sind. Es gehört ein gewisses Mass an Vertrauen in den Lehrmeister dazu, um ihn offen zu kritisieren. Fw darf ihren Lehrmeister in seinem Verhalten zurechtweisen bzw. aufzeigen, wann er zu weit geht. Dieser akzeptiert die Kritik und nimmt sie an. Das Fallbeispiel zeigt auf, dass Fw über ein hohes Mass an Selbstkompetenz und Selbstbewusstsein verfügt, denn es braucht viel Mut, dem eigenen Chef seine Grenzen aufzuzeigen, wenn dieser zu weit geht. Das Verständnis und die Akzeptanz des persönlichen

Limits durch den Chef stärken wiederum das Selbstvertrauen, denn die eigene Wahrnehmung wird bestätigt und unterstützt.

Fw konnte aus diesen Erfahrungen eigene Werte entwickeln. Für sie ist es wichtig, im Umgang mit anderen Personen einen höflichen und respektvollen Umgangston zu bewahren. Dies ist ein weiterer Grund, weshalb das Verhalten des Lehrmeisters für sie nicht akzeptabel ist: „Ja, also man sollte schon nicht so wie er, also ich meine, ich kann ja auch nicht hergehen und sagen ‘hey, du bist ein Riesenarschloch’” (Fw, Z. 90).

Fw ist auch in der Lage, die Launen des Coach als dessen spezifische Eigenschaft zu betrachten (vgl. Fw, Z. 195). Eine wichtige Erfahrung für Fw in diesem Zusammenhang ist auch, dass der Coach in der Lage ist, seine Fehler in seinem Verhalten Fw gegenüber zugeben: „Und dann kommt er auch und sagt ‘tschuldigung, es tut mir leid’” (Fw, Z. 70). Das unterstützt Fw wiederum darin, ihre eigenen Grenzen wahrzunehmen und nach aussen zu kommunizieren. Dennoch gibt es nach wie vor Tage (vgl. Fw, Z. 189), an denen die Laune des Lehrmeisters so schlecht ist, dass sie ihn nicht um Hilfe aufsuchen geht. An solchen Tagen wendet sie die Vermeidungsstrategie an.

Interessant ist auch, wie Fw mit kritischen Äusserungen des Lehrmeisters umgeht. Es hängt vor allem vom Tonfall ab, den der Lehrmeister wählt, wie Fw darauf eingeht, „Es kommt darauf an, wie er es sagt (lacht), also wenn er es anständig sagt, dann bleibe ich auch anständig, aber wenn er es gereizt sagt, dann reagiere ich auch dementsprechend” (Fw, Z. 422). Kritik wird akzeptiert wenn sie konstruktiv ist: „dann muss eben er auch die Ideen bringen, wie man es noch besser machen könnte, aber er ist ja nicht einer, der einfach sagt ‘ja das gefällt mir nicht, mach etwas anderes’; er ist dann wirklich auch einer, der sagt ‘man könnte es doch so und so machen’” (Fw, Z. 315).

Fw hat einen positiven Umgang mit Misserfolgen, sie kann ihre Gefühle artikulieren und einschätzen: „Die Startseite [Titelseite] hat ihm nicht so gefallen, also dann musste ich sie eben nochmals machen und dann ist man klar am Anfang enttäuscht” (Fw, Z. 289). Misserfolge können ebenso, wie die schlechte Laune des Coach, extern attribuiert werden, in dem zugestanden wird, dass jeder einen unterschiedlichen Geschmack hat. In ihren Entwürfen geht es darum, den Geschmack ihres Lehrmeisters bzw. den ihrer Chefs zu treffen. Die Strategien im Umgang mit Kritik haben sich während der Lehrzeit für Fw eindeutig geändert. Während sie zu Beginn der Lehre auf jegliche Kritik mit Widerstand und Abwehr reagierte, ist es ihr heute möglich, sich die Kritik in Ruhe anzuhören. Anschliessend trifft sie eine Entscheidung, welche Kritik gut für sie ist und sie nicht persönlich verletzt. Nur diese wird angenommen, die andere verdrängt: „Ich kann sicher besser mit Kritik umgehen und ich kann unterscheiden, also früher bin ich bei schlechter Kritik sofort explodiert und habe gesagt: ‘ja das kann doch nicht sein’; aber heute überlege ich zuerst ‘ja was habe ich denn wirklich falsch gemacht’ und auch wenn es eine blöde Kritik ist, dann geht das heute bei mir in ein Ohr rein und zum anderen wieder raus” (Fw, Z. 440). Für diese von ihr wahrgenommene positive Veränderung gibt Fw zwei Gründe an: Einerseits ist es ein natürlicher Reifungs- und Entwicklungsprozess. Mit der Zeit wird sie selbst gelassener. Andererseits führt Fw ihre persönliche Erfahrung an, dass sie in der Zeit der Lehre viel Kritik ertragen musste und dadurch gelernt hat, damit in einer sehr positiven Art und Weise umzugehen.

Druck- und Stresssituationen entstehen, wenn es darum geht, mehrere Arbeiten gleichzeitig zu erledigen. Fw erlebt diese Situationen als unangenehm. Es geht darum Entscheidungen zu treffen, welche Arbeit als erstes erledigt werden muss und dieser Arbeit auch Priorität einzuräumen: „Wenn dann auch noch andere Sachen dazu kommen, dann schon ja, dann bin ich ziemlich schnell unter Druck, weil dann will ich auch wirklich fertig werden und diese Arbeit nicht einfach links liegen lassen und zuerst die andere machen” (Fw, Z. 458). Fw reagiert in Druck- und Stresssituationen gereizt und manchmal aggressiv. Problematisch wird es, wenn das Endergebnis ihrer Arbeit mehreren Personen gleichzeitig gefallen muss. Fw macht in solchen Situationen Grenzerfahrungen, weil sie merkt, dass es nicht möglich ist, allen Geschmäckern gleichzeitig zu entsprechen. Als Lösungsstrategie entscheidet sie selbst, was sie für das Beste hält: „irgendwann musste ich mir einfach sagen, das machen wir jetzt so oder so” (Fw, Z. 331) und übernimmt die Verantwortung dafür, auch wenn es den Chefs nicht gefallen sollte. Sie verteidigt ihr Endergebnis und versucht es gegenüber den Chefs durchzusetzen.

Fw ist motiviert, wenn es darum geht, Aufgaben, z.B. in Form von Projekten anzugehen, die über die Routineaufgaben hinaus gehen und in denen ihre Kreativität gefordert ist: „Also ich musste vor kurzem einen Prospekt für unsere Firma machen, ja und so was finde ich super. Also das habe ich wirklich gern gemacht” (Fw, 247). Alltagsaufgaben, wie z.B. das Schreiben von Briefen, die zu ihrer Stelle als Lehrfrau gehören, erlebt Fw als monoton und langweilig. Fw unterscheidet bewusst zwischen Arbeiten, bei denen sie hoch motiviert ist und anderen, in denen sie eine gewisse Routine hat, da sie diese jeden Tag ausführt und daher als weniger spannend erlebt. Fw fühlt sich auch durch die Art und Weise motiviert, wie der Lehrmeister mit ihr spricht. Dies erreicht er durch Worte: „Also er kann mich auch sonst motivieren, also ohne solche Sachen, er kann mich auch einfach mit Worten motivieren, dann sagt er ‘ja sie Frau Fw kommen sie, machen sie weiter’” (Fw, Z. 279). Ausserdem ist für Fw klar, dass durch Lob ihre Motivation steigt. Interessant ist, dass im Falle von Kritik (vgl. Fw, Z. 313) die Motivation keineswegs sinkt. Wichtig ist jedoch, dass der Lehrmeister an der Sache, an der sie gerade arbeitet, anwesend bleibt und sie damit nicht alleine lässt. Es ist bedeutsam für die Auszubildende nicht das Gefühl zu bekommen, dem Lehrmeister egal zu sein. Ebenfalls stark motivierend wirkt auf Fw, wenn sie in Angelegenhei-



ten, die sie betreffen, ein Mitentscheidungsrecht erhält. Dadurch bekommt Fw das Gefühl vermittelt, von den Vorgesetzten wertgeschätzt und ernst genommen zu werden.

Bei der Einschätzung ihrer Entwicklung über den Zeitraum der Lehre gibt Fw an, sich „selbständiger“ (Fw, Z. 516) zu fühlen. Es ist bezeichnend, dass sie diesen Begriff als Erstes nennt, denn Selbstständigkeit ist ein wesentliches Ziel im Coaching. Als zweiten Aspekt nennt Fw „Selbstvertrauen“. Fw hat im Betrieb die Erfahrung machen können, dass auf ihre Wahrnehmung und auf ihre Grenzen eingegangen wird. So etwas wirkt sich positiv auf das Selbstvertrauen aus. Insofern kann ein Rückschluss gezogen werden: wenn die Meinung eines Auszubildenden ernst genommen und darauf eingegangen wird, ist das gleichermassen eine Selbstbestätigung für den Auszubildenden und baut Selbstvertrauen auf. Fw nimmt dies bewusst wahr: „Also ich bin sicher selbstständiger geworden, ich habe auch mehr Selbstvertrauen bekommen, ich bin auch lockerer geworden, also nicht so- also früher bin ich wegen jeder Kleinigkeit rot geworden und heute eigentlich nicht mehr“ (Fw, Z. 516). Zu dieser erfreulich positiven Entwicklung hat ihr nach der Wahrnehmung von Fw eindeutig der Coach verholfen.

### **Beurteilung von Coaching**

Die Einschätzung des Coach in Zeile 75 mit einer sechs auf der Zehnerskala fällt unerwartet niedrig aus. Bei dieser Einschätzung ist jedoch zu beachten, dass diese Frage direkt gestellt wird, nachdem Fw von den Launen ihres Lehrmeisters erzählt hat, und sie damit von schlechten Erinnerungen bezüglich des Coach berichtet. Die Einschätzung bildet für Fw einen Durchschnittswert, da sie ihren Lehrmeister mit einer 2 bis 3 (vgl. Fw, Z. 77) bewertet, wenn er schlecht gelaunt ist und mit einer neun bis zehn (vgl. Fw, Z. 84), wenn er gut gelaunt ist. Damit wird einmal mehr deutlich, welchen Einfluss die Launenhaftigkeit des Coach hat. Wenn diese nicht vorhanden wäre, würde Fw ihn mit ‚sehr gut‘ bewerten.

Fw nimmt den Coach mit der Zeit als selbstsicherer wahr: „Er ist auch selbstsicherer geworden, also dass er besser weiss ‘ja ich mache das jetzt nicht falsch’“ (Fw, Z. 156) und „Er war am Anfang auch noch ziemlich nervös“ (Fw, Z. 158). Die Selbstsicherheit des Coach hat Auswirkungen auf die Beziehung. Die Auszubildende nimmt bewusst wahr, je mehr der Coach sich selbst sicher ist, desto besser ist die Qualität der Beziehung. Fw führt die Steigerung der Selbstsicherheit des Lehrmeisters auf den Besuch des Coaching-Lehrgangs zurück (vgl. Fw, Z. 164).

Fw konnte die schulischen Probleme nach einigen Sitzungen mit ihrem Coach bewältigen, was sich in besseren und konstanteren Leistungen in der Berufsschule zeigte. Dies ist nach der Einschätzung von Fw auf die Nachhilfestunden mit ihrem Lehrmeister zurückzuführen. Was Fw dabei besonders schätzt, ist die Fähigkeit des Lehrmeisters, den Schulstoff in die täglichen Aufgaben des Schulbetriebs zu integrieren und auf diese Weise die Theorie in die Praxis umzusetzen. Der Praxisbezug hilft ihr, die in der Schule vermittelte Theorie besser zu lernen.

Fw teilt die Sitzungen mit ihrem Coach bewusst ein. Zuerst werden die Schularbeiten besprochen, anschließend ist Zeit für ein persönliches Gespräch, in dem Fw die Gelegenheit hat, ihre sonstigen Anliegen zu erzählen und sich selbst zu reflektieren: „wir machen zuerst irgendwelche Hausaufgaben und danach haben wir noch eine viertel Stunde oder 20 Minuten für ein Gespräch“ (Fw, Z. 380).

Sowohl der Lehrmeister als auch Fw erleben die Coaching-Gespräche als effizient und hilfreich. Trotzdem wurden die Sitzungen unterbrochen. Nach einer gewissen Zeit ist die Motivation auf beiden Seiten gesunken, die Gespräche durchzuführen. Dies lag zum einen daran, dass Fw konstantere Leistungen in der Schule erbrachte und es selbst nicht mehr als ‚notwendig‘ erachtete, die Gespräche einmal pro Woche durchzuführen. Zum anderen verloren beide Seiten mit der Zeit das Interesse daran: „Es ist irgendwie von beiden aus gekommen,..., dann haben wir beide gefunden ‘ja das ist momentan nicht mehr so der Hit’, da waren wir beide nicht mehr so glücklich damit“ (Fw, Z. 387). An diesem Beispiel ist schön zu sehen, wie ein Coaching-Prozess auch verlaufen kann. In der Folge zeigte sich jedoch, dass sich die schulischen Leistungen von Fw wieder verschlechterten (vgl. Fw, Z. 393). Fw ergriff die Initiative, um neue Gespräche zu beginnen und wurde hierin von ihrem Lehrmeister bestärkt: „Er hat dann auch gefunden, es sei auch seine Schuld gewesen und er würde es auch wirklich gerne wieder machen, weil er es wirklich wichtig findet“ (Fw, Z. 394). Fw schätzt dabei ein regelmässiges Zeitfenster pro Woche.

Die Coaching-Methode wird von Fw positiv beurteilt. Sie schätzt es, wenn sie der Coach durch Fragen selbst auf die Problemlösung kommen lässt und ihr die Lösungen nicht präsentiert. Auf diese Art ist sie selbst herausgefordert, eine eigene Lösung zu finden, was für sie wiederum ein Erfolgserlebnis darstellt und damit stark motivierend wirkt. Für Fw ist es wichtig, für die Arbeit motiviert zu sein. Die wöchentlichen Sitzungen, in denen die Aufgaben aus der Schule besprochen werden, verlaufen ebenfalls nach diesem Prinzip. Fw weiss, dass sie auf Fragen, bei denen sie die Antwort selbst herausfinden kann, vom Coach keine Unterstützung erhält (Fw, Z. 362). Das ist für sie nachvollziehbar und in Ordnung.

Ein Thema, auf das Fw immer wieder im Interview zu sprechen kommt, ist das selbständige Lernen. Fw beurteilt diese Art von Lernen sehr positiv. Neue Herausforderungen in Form von Arbeiten, die sie vorher noch nicht gemacht hat, wirken auf Fw stark motivierend. So würde Fw ihren eigenen Lehrlingen auch die Gelegenheit zum eigenständigen Lernen geben (Fw, Z. 200), um selbst Erfahrungen mit neuen Gebieten machen zu können. Das zeigt, wie sehr ihr das Thema auf dem Herzen liegt. Zum eigenständigen Lernen gehört, dass eine Be-

gleitung durch den Lehrmeister stattfindet. D.h. entweder, dass er aktiv mit der Lehrfrau den Lerninhalt bespricht oder jederzeit für Fragen zur Verfügung steht und in der Nähe bleibt. Der Lehrmeister greift nur dann ein, wenn Fw einen Fehler macht, oder ohne seine Intervention nicht mehr weiter kommt. Um die Motivation beim eigenständigen Lernen aufrecht zu erhalten, darf der Lehrmeister nicht zu viel kritisieren. Es sollte zu einer Ausgewogenheit zwischen Kritik und Lob kommen. Auch bei Fehlern ist für Fw das Gefühl wichtig, vom Lehrmeister unterstützt zu werden. Grundsätzlich ist ihr beim eigenständigen Lernen wichtig, dass genügend Zeit zur Verfügung steht.

## Persönliche Daten

geboren am 1971-06-05 in Basel  
Heimatorte Chur/Höri/Vicosoprano-Soglio

## Familienstand

Staatsangehörigkeit verheiratet  
CH

## Ausbildung

Maturität 1992-06-27 LehrerInnenpatent in Chur  
Studium 1994-2001 Universität Zürich: Pädagogik, Sonderpädagogik, Psychologie  
2001-06-08 Lizentiat: Zürcher Volksschulreform: SP21. Eine Längsschnittstudie mit besonderer Berücksichtigung der zeitlichen Belastung und der Berufszufriedenheit der Lehrpersonen.  
Promotion 2006-12-01 Universität Zürich, Philosophische Fakultät

## Berufstätigkeit

1992-1994 Primarlehrperson an der öffentlichen Schule der Landschaft Davos  
1994-1997 Primarlehrperson in Teilpensen an der Stadtschule Chur und in Sonderschulen der Umgebung  
1998-2000 Dozentin für Pädagogik und Psychologie am LehrerInnenseminar in Chur  
2001-2003 Dozentin im Fachbereich Erziehungswissenschaft am Lehrerseminar Kanton Basel Landschaft  
2001-2003 Projektmitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich  
ab 2001 Diverse Aktivitäten im Bereich der Erwachsenenbildung (Schul- und Organisationsentwicklung)  
2002-2004 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Volksschulamt)  
ab 11.2003 Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin an der Universität Zürich, Instit. für Sonderpädagogik  
Expertinentätigkeit an Pädagogischen Hochschulen (FHNW, PHZ, HfH)

## Forschungsprojekte

ab 2001 Reorganisation des Sonderpädagogischen Angebots im Kanton Zürich (RESA) (2002-2004)  
Coaching in der Berufsausbildung im Kanton Zürich (2001-2004)  
Übergang Schule-Erwerbsleben (ab 2004)  
Führungskompetenzen von Leitungspersonen im österreichischen Bildungssystem (ab 2004)  
Beratung an Berufsfachschulen im Kanton Zürich (2005-2007)